

ASPECTOS CARACTERÍSTICOS DEL DESARROLLO DEL CURRÍCULUM DE POSTGRADO EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN: MAESTRÍAS Y DOCTORADOS.

Lelia Carolina López¹

Resumen

Las exigencias de la sociedad del Siglo XXI impulsan a las universidades al establecimiento de nuevas estructuras que garanticen la calidad profesional de los egresados. Como resultado de una Pasantía Doctoral realizada en la Universidad de Granada, esta investigación corresponde a un enfoque cualitativo, de nivel exploratorio, descriptivo, a través del método fenomenológico, con la aplicación de las técnicas de la entrevista, observación y análisis de documentos. Los principales hallazgos son: la implementación en el currículum de las capacidades investigativas y de formación pedagógicas adquiridas en la maestría como competencias esenciales para el desarrollo del doctorado. Además se reconocen las estrategias colaborativas de los docentes y el desempeño destacado de los mismos en el desarrollo de las clases. Se denota también la relevancia de las tutorías constituyéndose en un espacio de refuerzo académico, profesional y la importancia otorgada al involucramiento de todos los actores educativos en la implementación eficaz de un Sistema de Garantía Interna de Calidad como política de la universidad.

Palabras clave: análisis curricular, maestría, doctorado, calidad.

La investigación se desarrolló en el contexto de la Pasantía del Doctorado en Educación de la Facultad de Filosofía de la Universidad Nacional de Asunción, a través de la adjudicación de estancias del Programa de Vinculación de Científicos y Tecnólogos, en el Marco del Programa Paraguayo para el Desarrollo de la Ciencia y Tecnología- Prociencia- Convocatoria 2016. La estancia tuvo lugar en la Universidad de Granada- España, entre los meses de noviembre y diciembre del año 2016.

El proyecto adjudicado corresponde al Análisis Curricular de Postgrados, Maestrías y Doctorados, el cual planteó estudiarlas características de la gestión de un Programa de Postgrado tendiente a responder con calidad a los desafíos emergentes en la sociedad actual, a través de la realización de la pasantía “ya que el ejercicio realizado por los pasantes logra,

¹ Docente de Grado y Postgrado, Educación, Facultad de Filosofía - Universidad Nacional de Asunción. Correo electrónico: lelilop@hotmail.com.

además de una aproximación al ámbito laboral para el futuro profesional, un espacio de interacción entre los dos contextos” (Ortiz, 2014, p. 129).

El estudio plantea analizar el desarrollo curricular de las carreras de postgrado en Educación de la Universidad de Granada y su operatividad en la articulación pedagógica de sus distintos componentes, para el logro de la calidad.

A través de esta investigación se busca examinar la estructura del diseño curricular de Maestría y Doctorado en Educación, así como determinar la vinculación existente entre el perfil de egreso de ambos programas y sus correspondientes mallas curriculares. Otro de los objetivos se refiere a reconocer la articulación pedagógica entre los docentes de postgrado en cuanto a la correlación de sus actividades académicas en los distintos programas. Además permite establecer las características de las acciones pedagógicas del docente en sesiones de aula del postgrado; por otra parte especificar los procedimientos de tutoría profesional y por último, determinar las políticas de la universidad para el aseguramiento de la calidad de la titulación de postgrado.

La Universidad de Granada es una de las universidades públicas de España con más de cuatrocientos años de antigüedad (Universidad de Granada, 2016. Recuperado de <https://www.ugr.es>), con vasta experiencia, por lo cual las estrategias implementadas en las metodologías de aseguramiento de la calidad podrían ser consideradas por otras universidades a la hora de responder a las exigencias de la Agencia Nacional de Acreditación de la Educación Superior del Paraguay, ANEAES.

Las especificaciones teóricas definen al currículum como un documento esencial para toda organización pedagógica, pues como lo afirma Salas (2016) “currículo es el núcleo o médula de la acción docente, su evaluación juega un papel preponderante en la retroalimentación para mantenerlo actualizado en función de las necesidades propias del sistema educativo y de la sociedad” (parr.6).

Según Casarini (2010), el marco referencial del currículum contiene los delineamientos esenciales de los distintos programas de estudios, el perfil de egreso, las habilidades, los módulos, las asignaturas, estrategias metodológicas, evaluación etc.

Al profundizar en el currículum “se analiza la estructura y la organización de los contenidos y las estrategias instruccionales y metodológicas de la gestión curricular” (Salas 2016, parr. 39).

Dentro del currículum se especifica el perfil de egreso de los diversos programas, pues el mismo “Se construye con los conocimientos, habilidades, actitudes y valores requeridos para satisfacer las necesidades éticas, políticas y económicas en los ámbitos laboral y social” (Casarini, 2010, p.138).

El perfil de egreso expone la vinculación intrínseca existente entre la responsabilidad asumida por las universidades y las necesidades profesionales de la sociedad, ya que “Se concreta en tareas, funciones, actividades y acciones susceptibles de llevarse a cabo por parte del egresado” (Casarini, 2010, p. 139).

La articulación entre los programas de postgrado: maestrías y doctorados exige la especificación de los perfiles de ingreso y egreso para cada programa “Este es un requerimiento relevante para diferenciar los niveles formativos y darles sentido propio y a la vez complejo, pues requiere no solo especificar distintos tipos de resultados de aprendizaje, sino también distintos grados de logro de los mismos”(Centro Interuniversitario-CINDA. Grupo operativo de Universidades Chilenas. Fondo de Desarrollo Institucional MINEDUC., 2013).

“El perfil expresado, en términos de competencias supone el puntode partida para la orientación del proceso académico. Es el referente a partir del cual se realiza el balance de competencias y los proyectos de desarrollo académicos y profesionales” (Martínez, 2009, p. 90).

Así también, los docentes deben propiciar una formación prospectiva en los estudiantes, acompañando los cambios emergentes. “Para promover una educación superior de calidad, las universidades han de regular la formación de su personal docente e investigador. De ahí la necesidad de diseñar programas orientados al desarrollo profesional del profesorado universitario” (Porto, 2016, p. 3).

Además, proponer trabajos cooperativos entre los docentes que comparten un mismo programa o pertenecen a programas diferentes “se refiere a una relación basada aquí en contenidos que permita establecer una conexión de contigüidad entre ellos” (Zabalza, 2010, p. 159).

Al referirse a las tutorías, Zabalza (2010) afirma que no se circunscriben únicamente a unas horas de encuentro preestablecidos, sino que se diversifican en tutoría convencional-presencial, tutoría virtual y virtual obligatoria, que pretenden otorgarle mayor relevancia a este servicio.

En este contexto, la tutoría universitaria implica “una amplitud de miradas del docente superando la tradicional idea de que su labor y lugar respecto al estudiante se reduce a la impartición de los contenidos propios de un programa” (López, 2013, p.243). Cuando el docente organiza “la tutoría proyectada desde la asignatura permite, a través de distintas estrategias, una mayor incidencia formativa de los contenidos propios de nuestra materia” (López, 2013, p. 245).

La universidad actual promueve una gestión de calidad, con la implementación de sistemas de garantía de calidad que hace referencia a todas aquellas actividades encaminadas a asegurar la calidad interna/externa. En este caso, contempla las acciones dirigidas a asegurar la calidad de la enseñanza desarrolladas por el centro, así como a generar y mantener la confianza de los estudiantes, profesores y la sociedad (Agencia Nacional de Evaluación y Acreditación. Agencia para la Qualitat del Sistema Universitari de Catalunya. Agencia para a Calidade do Sistema Universitario de Calidad., 2010).

Estos sistemas fomentan la adecuación de los actores educativos a las nuevas exigencias, pues se incluyen “en los planes de estudio, teniendo como finalidad la generación de un clima de credibilidad en la titulación. Igualmente constituye la seguridad de que sus estudiantes obtendrán los conocimientos previstos y las competencias profesionales propias de cada título”. (Universidad Carlos II – Madrid, 2014).

Metodología

El estudio realizado corresponde a un enfoque cualitativo, de carácter exploratorio, descriptivo, a través del método fenomenológico, con la aplicación de los siguientes instrumentos: La entrevista, la observación y el análisis de documentos.

La investigación se inicia con un primer encuentro de trabajo con el Coordinador del Departamento de Investigación, quien posibilitó el contacto con la Coordinadora del Programa de Doctorado en Ciencias de la Educación, con quien se gestiona el acceso para la observación de clases, las entrevistas, la participación en actividades académicas y la vinculación con el Coordinador del Programa de Máster.

Fueron entrevistados los coordinadores de los Programas de Máster y Doctorados, alumnos del Máster, destacados como referentes del curso y alumnos del Doctorado, quienes se encontraban desarrollando su investigación en la facultad.

Las observaciones de las clases se realizaron en el Programa de Máster, mientras que del Doctorado se asistió a una conferencia de modalidad virtual.

El acceso a la información se ha realizado a través de la página web de la universidad y documentos proveídos por las coordinaciones mencionados.

Los resultados hallados se exponen a través de síntesis de los aspectos más resaltantes de las informaciones registradas.

Resultados

Los hallazgos más resaltantes en relación con el Diseño Curricular establecen cuanto sigue:

Con “La ley orgánica 4/2007, del 12 de abril y el Real Decreto 1393/2007, del 29 de octubre, la Universidad de Granada, se halla habilitada para impartir la enseñanza de Grado, Máster y Doctorado conducentes a la obtención de los correspondientes títulos oficiales” (Universidad de Granada, 2016. Recuperado de <https://www.ugr.es>).

En la Escuela Internacional de Postgrado, las enseñanzas de Máster tienen como finalidad: Estudiantes de una formación avanzada, de carácter especializado o multidisciplinar,

orientados a la especialización académica o profesional, así como promover e impulsar la iniciación en tareas investigadoras (Universidad de Granada, 2016. Recuperado de <https://www.ugr.es>).

La estructura curricular de los Másteres oficiales se han rediseñado conforme con los parámetros de calidad establecidos por las exigencias del Espacio Europeo de Educación Superior, con un total de 60 créditos(Universidad de Granada, 2016. Recuperado de <https://www.ugr.es>).

La malla curricular contiene “materias obligatorias y optativas, seminarios, prácticas externas, trabajos dirigidos, Trabajo Fin de Máster, actividades de evaluación, y otras” (Universidad de Granada, 2016. Recuperado de <https://www.ugr.es>), conforme con la titulación.

Para este estudio, se selecciona el Plan Curricular del Máster en Intervención Psicopedagógica, constituido por cuatro módulos: Metodológico, con 16 créditos obligatorios. Intervención y Evaluación Psicoeducativa, conformado por 20 créditos. Acciones Complementarias para la Inserción Laboral, con 12 créditos e Investigación Tutelada, para la realización del Trabajo Fin de Máster, a través de los cuales se desarrollan líneas de investigación.

Estas herramientas metodológicas constituyen la base esencial para la adquisición de habilidades investigativas y especializadas del profesional en educación.

Para acceder al título de Máster, el estudiante deberá realizar una defensa pública de la investigación desarrollada, cumpliendo los requisitos administrativos y pedagógicos del trabajo investigativo, el cual permanecerá en la biblioteca física y virtual de la institución.

En la Escuela Internacional de Postgrado, se encuentran doctorandos de Europa, Asia y América. Este programa exige una estancia en la universidad de tres meses, específicamente durante el desarrollo y defensa del plan de investigación y en la etapa concluyente de la tesis doctoral (Universidad de Granada, 2016. Recuperado de <https://www.ugr.es>).

Existen doctorandos a tiempo parcial y a tiempo completo; debido a la realidad de los postulantes del Doctorado en Ciencias de la Educación, que se encuentran en ejercicio profesional, por lo cual la Universidad de Granada ofrece el curso de Doctorado a tiempo parcial, con especificación de que esta modalidad de postulante no exceda al veinticinco por ciento de la totalidad de alumnos cursantes (Universidad de Granada, 2016. Recuperado de <https://www.ugr.es>).

La normativa vigente para el alumnado de ambas modalidades de estudiantes es la misma, con tiempos diferenciados, garantizando la dedicación y el desarrollo de las habilidades y competencias establecidas en el programa.

Los proyectos desarrollados responden a las líneas de investigación establecidos por el programa y se realizan mediante seminarios obligatorios (Universidad de Granada, 2016. Recuperado de <https://www.ugr.es>).

La Comisión de Admisión del Doctorado CAD, realiza el análisis de las solicitudes y expide la nómina de los nuevos doctorandos, considerando el peso asignado a los constructos evaluados (Universidad de Granada, 2016. Recuperado de <https://www.ugr.es>).

En cuanto a las competencias de salida se expone: “Los egresados del Programa del Doctorado de la UGR serán capaces de: constituirse en investigadores que afronten los retos actuales de sociedades complejas y en constante evolución. Trabajando en contextos globales y al servicio de la mejora social tecnológica, democráticamente y mejorar el aprendizaje para estudiantes, cultural, social e individualmente diversos” (Universidad de Granada, 2016. Recuperado de <https://www.ugr.es>).

En cuanto a la vinculación entre el Perfil de Egreso del Máster y la Malla Curricular del Doctorado se especifica lo siguiente:

Con el análisis del perfil de egreso de la Maestría y visualizando el alcance de las asignaturas que conforman los distintos módulos, se establece una gran vinculación y consecución en la formación académica profesional con el Doctorado.

El procedimiento de admisión al Doctorado hacía referencia a una sólida formación académica en el campo educativo y una solvente preparación en las estrategias investigativas, las cuales se corroboran con los módulos impartidos en el Máster y sus correspondientes asignaturas.

En cuanto a la articulación pedagógica existente entre los docentes de postgrado se menciona:

La tarea docente dentro de los programas de Maestría y Doctorado se caracteriza por una serie de actividades coordinadas, que promueven la fluida comunicación, para que se garantice el avance secuencial de las habilidades desarrolladas por los estudiantes y se puedan fortalecer aquellas habilidades que precisan mayor afianzamiento.

Estas tareas cooperativas se organizan en reuniones periódicas de equipos docentes, para la elaboración de planes, proyectos de innovación etc. los cuales son evidenciados a través del registro de asistencia, siendo un aspecto muy importante en la evaluación del desempeño docente, como gestión de calidad.

En relación con las características de las acciones pedagógicas del docente en sesiones de aula se infiere cuanto sigue:

De las observaciones realizadas a las clases del Máster, en el tiempo de la estancia, se infiere que: en un ambiente ameno, se procede a la indagación de los aprendizajes adquiridos en clases anteriores, mediante la corrección y devolución, de las tareas sobre las cuales se realiza una reflexión conjunta de los resultados y se confirman los logros o se genera la posibilidad de una nueva entrega.

Sin embargo, las sesiones de doctorado se desarrollan mediante seminarios presenciales o a distancia, a través de video conferencias, con tareas dirigidas, las cuales deben ser presentadas para ser certificadas y computadas. Mientras que los avances de las investigaciones se elaboran de manera individual con cada tutor.

En cuanto a la Tutoría Profesional se obtiene la siguiente información:

Según los resultados de las entrevistas, las Tutorías Profesionales son espacios de formación ofrecidos por la universidad para los estudiantes y constituye una responsabilidad inherente a la docencia universitaria; cada profesor establece de manera visible los horarios de atención para los alumnos, quienes son atendidos, por orden de llegada.

Las tutorías al inicio de los cursos se imparten para la aclaración de dudas en relación con los avances académicos o para reorientar los trabajos en equipo etc. Posteriormente ante el Trabajo de Fin de Máster, las tutorías son de carácter individual.

En cuanto al Doctorado, la tutoría consiste en acompañar y orientar el trabajo de tesis, contemplado en el Código de Ética de la Universidad de Granada, el tutor debe formar a otros estudiantes, así como lo habían hecho con él, cada tutor puede recibir hasta dos alumnos por año, pero en su totalidad no deben excederse de seis.

En relación con las Políticas de la Universidad para el Aseguramiento de la Calidad de la Titulación se menciona:

El Sistema de Gestión de la Calidad SGC de la Escuela Internacional de Posgrado, tras modificaciones implementadas en los procedimientos, logró consolidar un Sistema de Gestión de Calidad ISO 9001, con su correspondiente certificación de Calidad, en el año 2008.

El SGC se desarrolla a través de una Comisión de Garantía Interna de Calidad SGIC, la cual implementa las siguientes herramientas como instrumentos de recolección de datos: Cuestionario de opinión de alumnos, docentes, evaluación de las prácticas externas del alumnado, del personal administrativo y de servicios.

Los resultados de estos instrumentos se procesan a través de la realización de un informe sobre la calidad de la enseñanza y el profesorado, así como la realización de tablas de estimaciones sobre resultados académicos entre otros, los cuales son renovados en cada periodo escolar.

Discusión

Al confrontar los hallazgos, en relación con el diseño de la malla curricular, se puede establecer que existe una evolución que acompaña los cambios emergentes en la sociedad, pues según estudios de la Universidad de Zulia, las maestrías a finales del Siglo XX se caracterizaban por no tener “una planta de tutores, los profesores del postgrado que tutorean tesis de grado están muy ocupados, la maestría no tiene líneas de investigación donde el estudiante pueda insertarse” (Marcano, 1995, p. 179). Según este mismo autor Marcano (1995), se denota también que existe un gran porcentaje de atraso en la presentación de las tesis.

Sin embargo en el año 2016, estudios realizados en la Habana plantean una conciencia clara de exigencias emergentes, ante “la rápida obsolescencia de muchos de los conocimientos científicos, por una parte, el avance de la tecnología educacional, y por otra las necesidades crecientes de la población, van determinando la necesidad de efectuar cambios periódicos más o menos esenciales en la educación” (Salas, 2016, parr. 78).

Al concluir el análisis de la estructura de la malla curricular de Postgrado en Educación de la UGR, se afirma que existe una formación académica caracterizada por otorgar gran valía a la metodología de la investigación y a las estrategias de intervención pedagógicas respondiendo a las exigencias actuales.

En cuanto a la vinculación del perfil de egreso del programa de Maestría con la malla curricular, se plantea una articulación solvente con el programa de Doctorado, pues promueve el desarrollo de las habilidades necesarias para iniciar una investigación a nivel de doctorado.

Según estudios de (Carrillo Vargas,2008). “La perspectiva de los egresados con menos de diez años de haber egresado, que los más antiguos, es más crítica, tanto a la curricula, como al estilo de impartir las clases, la forma de impartir las asesorías, el material que se otorga por parte de los asesores, etcétera. Ambos muestran satisfacción de haber egresado de la facultad” (p.9).

Mientras que en la Universidad de Guadalajara: se ocupan de “desarrollar competencias en sus egresados que lo preparen para innovar en la práctica educativa, esto queda manifiesto por la cantidad y calidad de los proyectos realizados” (Ruvalcaba, s.f. parr. 29).

Así también se refiere a las investigaciones desarrolladas “estas publicaciones manifiestan la capacidad productiva de los egresados, a partir de la formación recibida en la Maestría en Educación” (...) “el 70% de los egresados manifestó tener interés por continuar su proceso de formación, a partir del doctorado” (Ruvalcaba, s.f. parr 31).

Sin embargo los docentes sienten escaso compromiso con la consecución de las habilidades dentro de los programas. “Al parecer estiman que ese esfuerzo no es valorado debidamente y por tanto, la articulación con el postgrado resulta aún más difícil (Centro Interuniversitario-CINDA. Grupo operativo de Universidades Chilenas. Fondo de Desarrollo Institucional MINEDUC., 2013).

Con lo expuesto se concluye que ambos programas exigen consecución de las habilidades investigativas y profesionales tendientes a responder a las exigencias de una sociedad vertiginosamente cambiante.

En cuanto a las características de las actividades de los docentes en las sesiones de aula de postgrado, se considera que las desarrolladas en la UGR constituyen una muestra interesante de la dedicación a esta tarea, al corregir y retroalimentar con los estudiantes las dificultades enfrentadas, así como la claridad de las ejemplificaciones en los seminarios virtuales y presenciales de doctorados.

También en este aspecto, investigaciones de García (1999) demuestran dificultades como las masificaciones en las aulas, situación que imposibilita el desarrollo apropiado de las asignaturas en el contexto de las carreras. Así como la mayor valoración otorgada a las producciones científicas de los docentes, a la hora de ser evaluados, en detrimento del desarrollo didáctico en las aulas.

La actitud estimuladora sobre la experiencia destinada a compartir la práctica docente mediante el proceso de comunicación entre profesores y alumnos (Castilla, 2011) constituye una herramienta esencial para el fortalecimiento de la actividad pedagógica.

En investigaciones de García Sanz (2010) se plantean aspectos innegables para la docencia “Debe ser un profesional polivalente, con la suficiente flexibilidad como para adaptarse a nuevas y diversas situaciones y para responder adecuadamente a los nuevos retos y necesidades” (p.24).

Además “Trabajar en equipo con personas del mismo y de distinto ámbito profesional; Ejercer la acción tutorial con los estudiantes; planificar la enseñanza y la investigación; conocer y saber aplicar metodologías docentes innovadoras, utilizar correctamente las TIC” (Porto, 2016, p. 8), entre otras.

Aquí se menciona también las capacitaciones continuas, respondiendo a las necesidades del profesorado “En las universidades gallegas, Santiago de Compostela, Vigo y A Coruña, el diseño y desarrollo de las acciones formativas dirigidas al profesorado novel es gestionado por unidades de formación con diferentes denominaciones y responsabilidades (Porto, 2016, p. 10).

Todo esto pretende recuperar y fortalecer la confianza de la sociedad en las prácticas de los docentes universitarios. “Muestra de ese reconocimiento también es la confianza que se tiene en los pronunciamientos y criterios de docentes e investigadores de las universidades acerca de asuntos de interés público” (Peña, 2015, p. 119).

Otro de los focos de estudio lo constituyen las tutorías, las experiencias estudiantiles en la UGR denotan la importancia otorgada por los estudiantes a las orientaciones recibidas y la responsabilidad de responder a las expectativas generadas en estos espacios de formación.

Estas apreciaciones favorables son compartidas “según los estudiantes, la tutoría en la universidad es importante porque ayuda, es un apoyo, guía, orienta y resuelve problemas académicos” (López, 2013, p. 252).

Las tutorías demuestran gran fortaleza en la modalidad presencial “los estudiantes han presentado mayor necesidad de orientación en relación a las actividades y prácticas de la asignatura y la forma que mayoritariamente ha resuelto sus necesidades de orientación ha sido la tutoría presencial” (López, 2013, p. 253).

Estas afirmaciones fortalecen esta modalidad de trabajo e impulsa a otras universidades a responder a esta exigencia expresada en los delineamientos de la calidad universitaria.

En cuanto al Sistema de Aseguramiento Interno de la Calidad implementado en la UGR como respuesta a las políticas de calidad para “cumplir con los criterios que los organismos de calidad les exigen como requisito para garantizar una adecuada prestación del servicio educativo” (Maya, 2012, p. 128). Por ello se promueve una organización que involucre a todos los actores educativos, mediante procedimientos estandarizados y su correspondiente análisis, a través de una triangulación con prospectivas de mejora.

Las políticas establecidas en las instituciones responden a una sociedad determinada, con sus exigencias y transformaciones, en coincidencia con la siguiente cita “El discurso de la calidad educativa no se puede hacer al margen del análisis profundo de las ideologías que sustentan los diversos puntos de vista y las consecuencias que tienen de cara al desarrollo de determinados modelos de sociedad y de ser humano” (Peña, 2015, p. 118).

Con estas apreciaciones se establece que la calidad es el resultado de una construcción conjunta, con sentido de responsabilidad profesional y pertenencia institucional como pilares fundamentales para lograr estructuras que respondan a las exigencias de una sociedad científica, tecnológica y de vertiginosas transformaciones; siendo un gran desafío universitario.

Referencias

Agencia Nacional de Evaluación y Acreditación. Agencia para la Qualitat del Sistema Universitari de Catalunya. Agencia para a Calidade do Sistema Universitario de Calidad. (14 de junio de 2010). *Programa Audit*. Obtenido de Programa Audit: http://www.aqu.cat/doc/doc_57773722_

- Carrillo Vargas, E. (2008). La problemática para la obtención del grado de los egresados de la Maestría en Educación Superior: Un análisis cualitativo. *Síntesis* (48), 1-10.
- Casarini, M. (2010). *Teoría y Diseño Curricular*. México: Trillas.
- Castilla, F. (2011). Calidad docente en el ámbito universitario: Un estudio comparativo de las universidades andaluzas. *Educade* (2), 157-172.
- Centro Interuniversitario-CINDA. Grupo operativo de Universidades Chilenas. Fondo de Desarrollo Institucional MINEDUC. (2013). *Articulación entre el Pregrado y el Postgrado: Experiencias Universitarias*. Santiago de Chile: CINDA.
- García Sanz, M. P. (2010). El futuro de la formación del profesorado universitario. *REIFOP*, 14(1), 17- 26.
- García, F. y. (1999). La formación del profesorado novel en la universidad "jaume i" de Castellón: Iniciación de un programa piloto. *Revista electrónica interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 2(1).
- López, E. (2013). La Tutoría en la Universidad: Una experiencia innovadora en el Grado de Educación Primaria. *REDU*, 11(2), 243- 261.
- Marcano, N. (1995). Un estudio sobre las causas por las cuales los estudiantes de la Maestría en Ciencias de la Educación no hacen la tesis de grado. *Encuentro Educativo*, 2(2), 173- 186.
- Martínez, M. (2009). Orientación y Tutoría en la Universidad en el Marco del Espacio Europeo de Educación Superior. *Fuentes* (9), 78-97.
- Maya, J. I. (2012). Aproximación al estado del arte sobre los estudios de desempeños de graduados de programas de educación superior. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte* (36), 127- 157.
- Ortiz, M. M. (2014). Pasantías estudiantiles como estrategia de vinculación Universidad entorno en la Universidad Militar Nueva Granada. *Educación y Desarrollo Social*, 8(2), 128- 145. doi:<https://doi.org/10.18359/reds.300>
- Peña, N. (2015). Sistema de aseguramiento de calidad de la Educación Superior Una política pública que merece otra reflexión. *Scientific journals Criterio Jurídico Garantista*, 7(12), 114-145.
- Porto, A. M. (2016). Calidad y Formación del Profesorado Novel en las Universidades Públicas Gallegas. *Panorama*, 10(19), 25-46.
- Ruvalcaba, H. (s.f.). Estudios de Egresados de la Maestría en Educación de la Universidad Autónoma de Guadalajara en el Estado de Colima., (págs. 1-11). Guadalajara.

Salas, R. (2016). ¿El rediseño curricular sin evaluación curricular es científico? *Educación Medica Superior. Universidad de Granada*. (12 de Diciembre de 2016). Obtenido de Universidad de Granada: <https://www.ugr.es/>

Zabalza, M. y. (2010). *Planificación de la Docencia en la Universidad*. Madrid: narcea.