



XVI
Congreso Nacional de
Investigación Educativa
CNIE-2021

Desafíos en la formación en línea de docentes en servicio: el caso de la UPN

Karen Patricia Rivera Ceseña

Universidad Autónoma de Baja California
a340734@uabc.edu.mx

Sergio Reyes-Angona

Universidad Autónoma de Baja California
sergioreyes@uabc.edu.mx

Graciela Cordero Arroyo

Universidad Autónoma de Baja California
gcordero@uabc.edu.mx

Área temática 08. Procesos de Formación.

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

Tipo de ponencia: Reportes parciales o finales de investigación.



Resumen

La Universidad Pedagógica Nacional (UPN) ha cumplido históricamente la misión de ofrecer estudios de licenciatura a maestros en servicio que, por distintas razones, no cuentan con este grado académico. En 2017, la UPN inició la implementación en línea del Programa de Nivelación Profesional para Docentes en Servicio (LINI, por Licenciaturas de Nivelación). El objetivo de esta ponencia es desvelar, desde la perspectiva de algunos coordinadores de este programa, los desafíos principales de formar en línea a docentes y, más concretamente, aquellos relacionados con la figura del asesor en línea que retroalimenta las actividades formativas en los módulos de las LINI. Se realizaron cuatro entrevistas semiestructuradas a profundidad y emergieron dos categorías centrales: desafíos del currículo y desafíos de los asesores en línea. En conclusión, el acompañamiento de los asesores en línea a la formación de los docentes se inserta en una tecnología asociada a una pedagogía más instruccional, configurada para una interacción asincrónica que limita las posibilidades de diálogo y por tanto, los asesores en línea recurren a otros medios de comunicación con el profesorado.

Palabras clave: educación virtual; formación continua de profesores; profesores en línea; Universidad Pedagógica Nacional.

Introducción

Desde su fundación, hace más de cuarenta años, la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) ha sido estratégica en la “formación de profesionales de la educación de acuerdo con las necesidades del país” (Diario Oficial de la Federación [DOF], 1978, Capítulo I, artículo 2). La UPN ha cumplido históricamente la misión de ofrecer estudios de licenciatura a los maestros que están en servicio y que, por distintas razones, no cuentan con este grado académico. Para ello la universidad estableció el Sistema de Educación a Distancia (SEAD) a través del cual ofertaron programas de licenciatura para su nivelación (Moreno, 2018; León y Cordero, en prensa).

En 2013, el Censo de Escuelas, Maestros y Alumnos de Educación Básica y Especial (CEMABE), reveló que cerca de 300,000 profesores de educación pública no contaban con estudios de licenciatura (UPN, 2017). Dado que este era un requisito indispensable para participar en el Servicio Profesional Docente (DOF, 2013), de 2015 a 2016, los directores de UPN definieron el modelo del plan de estudios del Programa de Nivelación Profesional para Docentes en Servicio (LINI, por Licenciaturas de Nivelación) y sus características. De manera particular, el diseño de las licenciaturas y de cada uno de los módulos quedó bajo la responsabilidad de los académicos de las Unidades UPN y los documentos para la operación (UPN, 2017; Coordinador 1 [C1], Comunicación personal, 25 de febrero, 2021). En 2017, la UPN inició la implementación de las cuatro licenciaturas que conforman el programa: 1) Licenciatura en Educación Inicial y Preescolar (LEIP), 2) Licenciatura en Educación Primaria (LEP), 3) Licenciatura en Educación Secundaria (LES) y 4) Licenciatura en Educación Media Superior (LEMS). Su objetivo es:

Profesionalizar a los docentes en servicio [...]; a través de la resignificación de su práctica profesional para la toma de decisiones de forma crítica e innovadora, con equidad y pertinencia que impacten en la reconstrucción y transformación de su realidad educativa, atendiendo a las necesidades y los derechos de sus alumnos y a las demandas de un mundo globalizado en constante cambio. (UPN, 2020, p. 9)

La UPN adoptó una perspectiva de diseño curricular centrada en el valor intrínseco del sujeto en formación. Por un lado, el programa reconoce la relevancia de los saberes profesionales con los que el docente ya cuenta a partir de su experiencia y, por otro, promueve la reflexión crítica sobre su práctica pedagógica para ayudarlo a definir, mediante la elaboración de un portafolio, su propia trayectoria como docente (UPN, 2017).

Para ello, el programa ofrece una estructura curricular modular y flexible, impartida completamente en línea. Los docentes, de acuerdo a sus intereses y necesidades formativas, deben seleccionar de un catálogo de módulos no secuenciados un total de 14 para cubrir el 100% de créditos, cursando de uno a tres módulos por cuatrimestre, así como cubrir 1000 horas de práctica profesional (validadas con su trabajo en aula como profesor en servicio) y cumplir con 700 horas de trabajo individual.

Cada módulo tiene como hilo conductor una secuencia de tres tipos de actividades: 1) diagnósticas, cuya finalidad es reconocer sus saberes docentes previos al módulo; 2) de desarrollo, donde los docentes adquieren los contenidos del módulo y los relacionan con su práctica profesional y 3) integradoras, para transferir finalmente los conocimientos del módulo a la práctica docente “a partir de la reflexión, el conocimiento y la aplicación de fundamentos teóricos y metodológicos” (UPN, 2017; C1, Comunicación personal, 25 de febrero, 2021). Mientras que las actividades integradoras requieren calificación, el resto de las actividades solo deben ser retroalimentadas de manera formativa (C1, Comunicación personal, 25 de febrero, 2021).

Dado que el Programa de Nivelación se oferta a nivel nacional, su estructura de gestión resulta compleja, ya que requiere coordinación de distintos niveles administrativos en la Universidad: coordinación nacional general, coordinaciones nacionales por cada una de las LINI, directivos y coordinaciones de licenciatura en cada una de las Unidades UPN en las que se ofertan los programas (Coordinador 1 [C1], Comunicación personal, 25 de febrero, 2021). La planta académica de asesores y tutores de las LINI es muy heterogénea en su status contractual, horas de dedicación y ubicación geográfica (C1, Comunicación personal, 25 de febrero, 2021).

Para apoyar el proceso formativo en línea el programa ofrece dos tipos de asistentes pedagógicos: el asesor en línea y el tutor. El asesor en línea es responsable de “orientar, retroalimentar, dar seguimiento y evaluar a los estudiantes de las Licenciaturas en cada uno de los módulos” (UPN, 2017, p. 216). En cambio, el rol del tutor consiste en mantener comunicación constante y acompañar al docente en su trayecto formativo a lo largo de toda la Licenciatura, desde la elección de los módulos hasta la construcción del Portafolio de Trayectoria Laboral y el proceso de titulación (UPN, 2017).

Los módulos se cursan a través de la plataforma *Moodle*, con contenidos, objetivos, recursos de apoyo, actividades y sistema de evaluación pre-establecidos y calendarizados (C1, Comunicación personal, 25 de febrero, 2021). La formación en línea del profesorado se ha popularizado desde hace algunas décadas (Borup y Evmenova, 2019) y ofrece indudablemente la ventaja operativa de su flexibilidad para docentes con horarios y cargas de trabajo muy diversos en sus respectivas instituciones escolares. No obstante, ¿cómo lograr que esa formación autodirigida resulte en verdad eficaz para mejorar la capacidad de los docentes? Estudios previos sobre programas formativos en línea reportan algunas de las características que deben orientarlos: abordar contenidos específicos, promover la reflexión y el aprendizaje activo vinculado con la práctica profesional, ofrecer oportunidades para la participación con pares, mantener una formación sostenida a lo largo del tiempo y brindar acompañamiento y retroalimentación en las actividades realizadas (Southern Regional Education Board [SREB], 2004; Collins y Liang, 2015; Rasmussen y Byrd, 2016; McAleavy y Gorgen, 2020).

Por ello, el caso de las LINI en línea de la UPN resulta especialmente valioso. Representa una experiencia de reciente diseño, de alcance nacional y está alineado *a priori* con características clave de la formación en línea de calidad, ya que: 1) cuenta con profesionales pedagógicos de acompañamiento en línea, con la misión de guiar y retroalimentar la formación de los docentes; 2) ofrece un programa formativo vinculado con la práctica profesional; y 3) es flexible por su estructura curricular y su impartición en línea, para adecuarse a las necesidades de los maestros.

El presente estudio se enmarca en el proyecto de investigación *Modelo de Formación en Línea para Profesores de Educación Básica (FELPEB) a partir del aseguramiento de la transferencia del aprendizaje docente en aula*, financiado por el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (Conacyt) (Convocatoria 2018-1). Se ofrece a continuación uno de sus avances, un reporte parcial preliminar del estudio del caso de la UPN enfocado en responder la siguiente pregunta: ¿cuáles son los principales desafíos de la formación docente en línea a la luz del caso del programa de las Licenciaturas de Nivelación (LINI) para profesores en servicio de la UPN? El objetivo de esta ponencia, por tanto, es presentar los desafíos principales de este programa y, más concretamente, aquellos relacionados con la figura del asesor en línea que apoya la formación de los docentes en los módulos de las LINI (UPN)

Desarrollo

Método

El estudio asume un enfoque cualitativo para entender el sentido de ese desafío formativo desde la perspectiva de tomadores de decisiones clave en el programa. Para ello, se llevaron a cabo cuatro entrevistas semiestructuradas (Hernández, Fernández y Baptista, 2014) a profundidad, con una duración aproximada de una hora, en los meses de febrero a marzo de 2021. El guión de la entrevista se organizó en cinco tópicos: a) perfil profesional del entrevistado; b) diseño curricular del programa; c) gestión/coordinación de la formación en línea; d) rol general del asesor en línea; y e) funciones principales del asesor. Las entrevistas se hicieron vía videollamada en la plataforma *Zoom*.

Los sujetos entrevistados, dos mujeres y un hombre, fueron elegidos por reputación (Merriam, 1988), particularmente por su papel central en el diseño del programa y la coordinación del trabajo del asesor en línea. Cada uno pertenece a una entidad federativa diferente. Uno de ellos fue entrevistado en dos ocasiones.

Cada entrevista fue transcrita para su análisis y, para mantener el anonimato de los participantes, a cada texto se le asignó una clave de entrevista. El corpus final en este reporte está conformado, en total, por cuatro transcripciones, que suman 52 cuartillas en procesador de texto.

Para identificar y definir las categorías clave derivadas de los datos los autores de este estudio llevamos a cabo un análisis inductivo de las entrevistas (Echeverría, 2005), operado entre pares y de forma recursiva de acuerdo a los siguientes pasos: a) definición de la estrategia colaborativa de análisis; b) calibración de los criterios interpretativos a partir del cotejo de los resultados del análisis de la misma entrevista desde la perspectiva de cada investigador; c) desarrollo del análisis del resto de las entrevistas; c) discusión de los resultados y generación de una matriz de análisis. Para operar en línea la colaboración utilizamos el sistema de videoconferencia de *Zoom* como medio de discusión sincrónica, *GoogleDoc* como herramienta colaborativa de producción de los análisis y, eventualmente, *Miro* para la elaboración de mapas conceptuales para el análisis de datos.

Resultados

De los datos analizados emergieron dos categorías centrales: desafíos del currículum y desafíos de los asesores en línea. Se describen en primera instancia los desafíos del currículum para dar contexto a los desafíos del asesor en esta modalidad formativa.

Desafíos del currículum

El currículum de las LINI fue diseñado bajo la premisa de adaptarse a las necesidades y condiciones de formación de los docentes en servicio, con la intención de que cada docente defina su propio trayecto formativo de acuerdo con su contexto, perfil y capacidades como profesor. El programa es flexible en cuanto a los módulos a cursar, la seriación que el maestro elige y los tiempos que le puede dedicar. Una vez cubiertas estas condiciones de operación, la pregunta central es: “¿Cómo podemos incidir en que lo que vayamos a ofrecer, realmente recupere la experiencia que ya tienen, porque son maestros que han construido saberes desde la experiencia?” (C1-4)

A partir de esta pregunta, la propuesta de los diseñadores se distanció de un paradigma curricular basado en estándares de competencias docentes y se orientó a buscar la recuperación de los saberes con los que cuentan los maestros para ser reconocidos y trabajados a lo largo de la licenciatura como saberes profesionales. Estos saberes no son una categoría que pueda abstraerse de la realidad e historia del maestro. Por el contrario:

El saber es siempre el saber de alguien que trabaja en algo concreto con la intención de realizar un objetivo cualquiera. Además, el saber no es una cosa que fluctúe en el espacio: el saber de los maestros es el saber de ellos y está relacionado con sus personas y sus identidades, con su experiencia de la vida y su historia profesional, con sus relaciones con los alumnos en el aula y con los demás actores escolares del centro, etc. Por eso, es necesario estudiarlo relacionándolo con esos elementos constitutivos del trabajo docente (Tardif, 2014, p. 10).

Uno de los primeros retos, por tanto, del programa radica en ofrecer a los docentes actividades y orientación para que puedan identificar y poner en valor sus propios saberes profesionales en relación con las problemáticas de aprendizaje que detectan en sus contextos escolares. De ahí que el plan de estudios recupere el saber docente en tres momentos de cada módulo: en las actividades diagnósticas, de desarrollo e integradoras. Cada una de ellas tienen una función específica en la dinámica de movilización del saber docente a partir de los contenidos que propone el módulo. El plan de estudios:

[...] hace énfasis en un tipo de saber, que es el saber de la experiencia, que es esta construcción que se va haciendo desde la práctica, desde la cultura escolar, desde la socialización entre pares y que esto va teniendo como punto de partida el que el maestro también vaya reconociendo y vaya reflexionando sobre esos saberes (C1-4).

Para el logro de este ideal curricular, la contribución de los asesores es fundamental y plantea desafíos particulares.

Desafíos de los asesores en línea

La figura del asesor ha estado presente en los planes de estudio de nivelación desde los inicios de la UPN (Casas, 2004), por lo que los académicos de esta universidad suelen estar familiarizados con su función. Las especificidades del rol se han definido a partir del enfoque y la modalidad de la licenciatura a impartir.

En el caso de las LINI, los asesores en línea cumplen con una multiplicidad de funciones. La retroalimentación y evaluación de las actividades de los módulos conforman, tal vez, su función institucional central (C1; C2; C3). Las entrevistas, no obstante, revelan una serie de funciones que expanden la complejidad de su rol. Entre ellas, los asesores, en la práctica dan seguimiento a la operación del módulo por parte de los docentes, mantienen la comunicación con ellos para minimizar la sensación de soledad o inhibición que puede causar el aprendizaje autodirigido en línea, motivan a los docentes, les asisten en la administración de la plataforma, promueven su participación en los foros y actividades entre pares, orientan el sentido de las actividades, resuelven eventualmente algunas fallas técnicas y, en su conjunto, personalizan la experiencia formativa y sirven de mediación entre la tecnología y el aprendizaje (ver Figura 1).

Precisamente una de las condiciones para definir la formación en línea de calidad es contar con una figura que preste apoyo a los aprendices en la formación en línea, generalmente a través de la retroalimentación (SREB, 2004; Collins y Liang, 2015; Rasmussen y Byrd, 2016; McAleavy y Gorgen, 2020). Phillipsen (2019) encontró en su metaanálisis de estudios acerca de la formación en línea del profesorado que contar con un asesor o apoyo a lo largo del proceso formativo es una de sus condiciones de éxito. “Esto implica la provisión de apoyo y retroalimentación regulares y justo a tiempo, un proceso de formación bien meditado y una duración factible” (p. 1155). Dada esta condición, las LINI tienen una posición privilegiada en el contexto de los programas de formación en línea autogestionados, que son los que han proliferado en nuestro país, sobre todo en el contexto de la pandemia (Cordero, 2020).

Los coordinadores tienen que explicitar a los asesores la importancia de la retroalimentación en las actividades definidas en plataforma:

Durante todas las actividades el asesor tiene que retroalimentar, a veces no sucede así ¿verdad? pero tiene que retroalimentar en todas las actividades: desde la actividad de diagnóstico, las de desarrollo y la integradora [...]. Hace unos días un asesor me dice “oye, pero no es obligatorio retroalimentar” y le digo “sí, sí es obligatorio, aparte que los lineamientos lo dicen”, le digo “ese es el papel del asesor, si no ¿cuál sería el sentido primario de nuestro trabajo como asesor?” ¿no? Bueno, entonces es construir una cultura diferente de hacer la docencia y de acompañar los procesos de aprendizaje. (C1-9)

En este proceso de retroalimentación, los asesores en línea también se enfrentan al desafío del uso pedagógico de la tecnología. El programa dispone como entorno virtual de aprendizaje la plataforma de (*Moodle*), que ofrece algunas herramientas de interacción entre participantes, como los foros, el chat interno o la mensajería por correo.

Los coordinadores reconocen que los asesores tienen que lidiar con el hecho de que algunos docentes no utilizan las herramientas digitales del programa y no cuentan con las competencias básicas para el aprendizaje en línea (C1-7). Además, más allá del manejo operativo de estas herramientas, parece existir la necesidad de seguir explorando la plataforma de *Moodle* para abrir otros canales de comunicación: “[...]. Esos son los medios de comunicación que establece la plataforma. Quizá establece otros, cuestiones que necesitamos seguir explorando porque hay un espacio de chat que poco se utiliza y el chat podría ser sincrónico ¿no? podría irse explorando” (C1-10).

Para resolver el desafío de la retroalimentación en línea, los asesores sí exploran otros medios de interacción con los estudiantes, más propicias para la personalización de la relación y el diálogo sincrónico, tales como el correo electrónico, las llamadas telefónicas, las sesiones sincrónicas por videoconferencia o el uso de redes sociales (*Facebook*, *WhatsApp*). Como menciona uno de los entrevistados, recurren a estas herramientas cuando “a lo mejor no se entendió algún tema y cómo realizar alguna actividad. Dificultades para comprender qué es lo que se tiene que hacer” (C3-5). Esta comunicación no se encuentra prescrita en el programa, sino que se da “por iniciativa de cada uno de los asesores” (C1-6), con la misión de mantener vivo el diálogo y construir una relación más cercana entre asesor y docentes en formación. De ahí que los asesores tienen claro que su participación le da una dimensión humana a la mediación entre el currículo y los docentes en su proceso de movilización de sus saberes profesionales.

Conclusiones

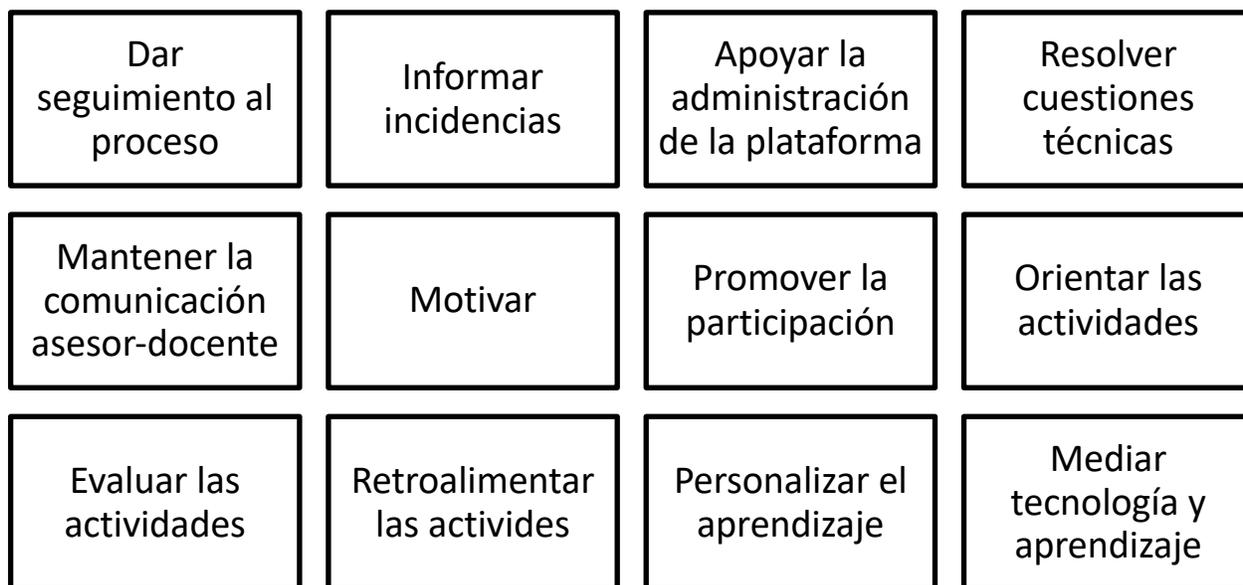
La cobertura de la UPN es auténticamente nacional e integra 70 unidades académicas, 208 subsedes y tres universidades pedagógicas nacionales (UPN, 2018). La oferta formativa en línea, combinada con una estructura de apoyo de estas dimensiones hacen que la UPN sea una institución única en el país para la formación del profesorado. Las LINI de la UPN proponen formar en línea educadores críticos y reflexivos de su propio actuar (UPN, 2017). Además, cumplen con la condición básica de todo programa de formación docente en línea: cuenta con una figura que acompaña al profesorado en su proceso. La intención que permea el programa de las LINI de apoyar a los docentes en la construcción de su propia trayectoria de mejora profesional afronta el reto de insertarse dentro de una tecnología asociada a una pedagógica más monológica e instruccional, en un entorno configurado predominantemente para la interacción asincrónica que limita las posibilidades de diálogo y acompañamiento del proceso de aprendizaje. Si bien algunos asesores en línea exploran otros medios para promover una comunicación más cercana con los aprendices, esta mediación no está plenamente integrada en las herramientas de la plataforma oficial ni definida con suficiente claridad en el rol institucional del asesor en línea dentro del programa.

La definición del campo de acción del asesor en línea y sus funciones son un desafío más en este contexto, ya que en la práctica debe abordar múltiples tareas. Si bien el programa contempla un curso de inducción en línea autoadministrable para los asesores en línea parece necesario generar otras estrategias de apoyo para estos

actores clave en el programa. A este respecto, una de las coordinadoras entrevistadas reportó haber promovido en su Unidad el desarrollo de una comunidad asesores para definir las implicaciones de su rol, compartir sus mejores prácticas y generar recursos de apoyo (C2).

La figura y características del asesor de UPN han sido ya estudiadas (Casas, 2004). En el caso del programa de nivelación vigente, fases posteriores de este estudio permitirán caracterizar de mejor manera el perfil profesional del asesor que se requiere en un modelo formativo centrado en reflexión y movilización de los saberes profesionales mediado por tecnología. ¿Cómo propiciar y retroalimentar la reflexión de los saberes profesionales en un entorno formativo en línea y plataformizado? Esta es la pregunta que abre el siguiente escenario de investigación para el caso de estudio.

Figura 1. Funciones de los asesores en línea, identificadas en las entrevistas.



Referencias

- Arnaut, A. (1996). *Historia de una profesión. Los maestros de educación primaria en México*. México: Centro de Investigación y Docencia Económica.
- Borup, J., y Evmenova, A. (2019). The Effectiveness of Professional Development in Overcoming Obstacles to Effective Online Instruction in a College of Education. *Online Learning Journal*, 23(2). doi: <http://dx.doi.org/10.24059/olj.v23i2.1468>
- Casas, V. (2004). La profesionalización del asesor UPN. Tesis doctoral no publicada. Universidad Autónoma Metropolitana. Recuperado de <http://200.23.113.51/pdf/116003.pdf>
- Collins, L. J., y Liang, X. (2015). Examining High Quality Online Teacher Professional Development: Teachers' Voices. *International Journal of Teacher Leadership*, 6(1). Recuperado de <https://eric.ed.gov/?id=EJ1137401>

- Cordero, G. (2020, noviembre 19). Políticas, programas y gestión de la formación continua [Conferencia]. Ciclo Iberoamericano MEJOREDU OEI. https://www.youtube.com/watch?v=77z_2DWd0C0&t=3561s
- Diario Oficial de la Federación. (1978, agosto 29). *Decreto que crea la Universidad Pedagógica Nacional*. Recuperado de http://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=4725561&fecha=29/08/1978
- Diario Oficial de la Federación. (2013, septiembre 11). *Decreto por el que se expide la Ley General del Servicio Profesional Docente*. Recuperado de <https://bit.ly/3sxyJX5>
- Echeverría, G. (2005). *Análisis cualitativo por categorías*. Universidad Academia de Humanismo Cristiano. Recuperado de <https://bit.ly/39YBZ7e>
- Hernández, R., Fernández, C., y Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación* (6ª ed.). México: McGrawHill.
- León, R. y Cordero, G. (en prensa). Revisión histórica de la formación continua a distancia para profesores en México. Profesorado. *Revista de currículum y formación del profesorado*.
- McAleavy, T., y Gorgen, K. (2020, abril). *Overview of emerging country-level response to providing educational continuity under COVID-19. Best practice in pedagogy for remote teaching*. Reino Unido: Education Development Trust. Recuperado de <https://edtechhub.org/overview-of-emerging-country-level-response-to-providing-educational-continuity-under-covid-19-best-practice-in-pedagogy-for-remote-teaching-2/>
- Merriam, S. (1988). *Case Study Research in Education. A Qualitative Approach*. Jossey Bass Publishers.
- Moreno, X. (2018, agosto 29). El desarrollo profesional de los docentes de educación básica y media superior en todo el país. *Boletín Universidad Pedagógica Nacional, (edición especial), 8*. Recuperado de <https://www.upn.mx/index.php/ajusco/2-uncategorised/414-publicacion-especial-por-40-aniversario>
- Philipsen, B., Tondeur, J., Pareja, N., Vanslambrouck, S., y Zhu, C. (2019). Improving teacher professional development for online and blended learning: a systematic meta-aggregative review. *Education Tech Research Development*, (67), 1145-1174. <https://doi.org/10.1007/s11423-019-09645-8>
- Rassmusen, C., y Byrd, D. (2016). Evaluating continued use of an online teacher professional development program with a sustained implementation scale. *Journal of Online Learning Research*, 2(2), 145-167. Recuperado de <https://eric.ed.gov/?id=EJ1148611>
- Southern Regional Education Board. (2004). *Standards for Online Professional Development. Guidelines for Planning and Evaluating Online Professional Development Courses and Programs*. Estados Unidos: Autor. Recuperado de https://www.sreb.org/sites/main/files/file-attachments/04t04-standards_online_prof_dev.pdf
- Unidad de Normatividad y Desarrollo para la Actualización, Capacitación y Superación Profesional de Maestros. (1997). *Una política, un modelo formativo y un sistema académico para la actualización permanente de maestros en México*. México: SEP.
- Universidad Pedagógica Nacional. (2017). *Documento Base del Programa de Nivelación Profesional para Docentes en Servicio*. México: Autor. Recuperado de http://www.upnvirtual.edu.mx/images/repositorio/comunes/DOC_BASE_Revisin_LINI_febrero_2020.pdf
- Universidad Pedagógica Nacional. (2018, agosto 29). UPN, institución fortalecida por su historia. *Boletín Universidad Pedagógica Nacional, (edición especial), 8*. <https://www.upn.mx/index.php/ajusco/2-uncategorised/414-publicacion-especial-por-40-aniversario>
- Universidad Pedagógica Nacional. (2020, enero). Programa de Nivelación Profesional para Docentes en Servicio Licenciaturas en Educación Inicial y Preescolar, Primaria, Secundaria y Educación Media. Lineamientos de Operación. *Gaceta UPN, (146)*. Recuperado de <https://www.gob.mx/upn/documentos/gaceta-upn-146>