

EL SIGNIFICADO DE LA FORMACIÓN DOCENTE COMO UN ESTADO INTENCIONAL DEL PROFESOR UNIVERSITARIO HACIA SU PRÁCTICA DE ENSEÑANZA

ANA KAREN HURTADO ESPINOZA
MARÍA LUISA MADUEÑO SERRANO
AGUSTÍN MANIG VALENZUELA
INSTITUTO TECNOLÓGICO DE SONORA

TEMÁTICA GENERAL: SUJETOS DE LA EDUCACIÓN

Resumen

Se planteó como objetivo comprender el significado de la formación docente como un estado intencional del profesor universitario hacia su práctica de enseñanza. El presente estudio se realizó desde un enfoque interpretativo; se utilizó la entrevista cualitativa de tipo semi-estructurada para indagar sobre lo que es importante en la mente del informante y para recuperar sus aportaciones subjetivas. Los participantes fueron once profesores, seis mujeres y cinco hombres, su edad fluctúa entre los 27 y 60 años; todos cuentan con un posgrado; cinco profesores pertenecen al área de recursos naturales y seis se encuentran adscritos al área económico-administrativa; su trayectoria docente va desde los tres años hasta los treinta años. Como resultados se obtuvo que los profesores presentan una visión reducida de lo que es la formación docente, ya que se verbaliza como un proceso de adquisición de estrategias o herramientas básicas para la enseñanza porque desean y necesitan conocer cómo trabajar frente al grupo de estudiantes, reconocen que fueron formados en una disciplina pero no en la manera de facilitar el conocimiento de dicha disciplina. De acuerdo a las aportaciones de los participantes existe una visión reducida de lo que es la formación docente, ya que se verbaliza como un proceso de adquisición de estrategias o herramientas básicas para la enseñanza porque desean y necesitan conocer cómo trabajar frente al grupo de estudiantes, reconocen que fueron formados en una disciplina pero no en la manera de facilitar el conocimiento de dicha disciplina.

Palabras clave: Profesores, Enseñanza, formación.

INTRODUCCIÓN

En los últimos diez años, la educación superior ha tenido un crecimiento del más del 50% en matrícula estudiantil, instituciones y profesores universitarios contratados (Rodríguez, 2014; Villa,

2013). Por lo que, ante dicho incremento se requiere de un profesor preparado para desempeñar las diversas funciones sustantivas (docencia, investigación, gestión y tutoría) que su contrato le demanda, pero aún más en la función docente, ya que son ellos quienes forman a los futuros profesionales que se desenvolverán en sociedad y buscarán mejorarla desde sus competencias disciplinares (Moreno-Zaragoza, 2015).

Las Instituciones de Educación Superior, con la intención de mejorar las prácticas de enseñanza de los profesores universitarios han implementado acciones de formación docente, sin embargo, las autoridades de dichas instituciones, en la mayoría de las ocasiones, no recuperan la experiencia y significado que el profesor le atribuye a dichas alternativas de formación (Estévez, Valdés, & Zabala, 2014; López, González & De León., 2015; Menin, 2011). En este sentido, dichas acciones se convierten en una transmisión de conocimiento, que se restringe a una ayuda externa para el profesor (Imbernón, 2007), dejando de lado la capacidad que tiene este actor educativo para aprender desde la reflexión de la propia experiencia vivida durante su práctica de enseñanza (Hurtado, Serna, & Madueño, 2015; Larreamendy, 2011; López et al., 2015; Madueño, 2014).

Algunos estudios reportan la relevancia de la formación docente a partir de cursos, talleres o seminarios que brindan las IES. Sin embargo, es importante resaltar que la práctica de enseñanza y las experiencias derivadas de ella contribuyen para que el mismo profesor gesté o provoque su propio proceso formativo (Aramburuzabala, Hernández-Castilla, & Ángel-Uribe, 2013; Estévez, Valdés, Arreola, & Zavala, 2014; Madueño, 2014; Parra-Moreno, Ecima-Sánchez, Gómez-Becerra, & Almenárez-Moreno, 2010). Ejemplos de algunas experiencias del profesorado derivadas de sus propias prácticas docentes son: (a) observar la clase de otro profesor, (b) repetición de esquemas de profesores que le enseñaron cuando era estudiante, (c) reflexión a partir de la socialización con el alumno durante las clases, (d) colaboración en academias, (e) socialización con pares sobre situaciones de su quehacer educativo, entre otras (Madueño, 2013; Madueño, Márquez, Manig, & Tapia, 2014). En este sentido, el contexto de la práctica de enseñanza y las experiencias derivadas de ésta son considerados un espacio para su formación.

El profesor universitario realiza su labor, inmerso en un escenario con vastos recursos para su formación docente, necesarios para su propio desarrollo. De esta manera, el ejercicio de su práctica representa un conjunto de aprendizajes, que al ser reflexionados por el profesor, posibilitarán el

descubrimiento de conceptualizaciones, significados, metodologías y aportaciones de otros, los cuales le ayudan a mejorar su quehacer (Ermeling, Hierbert, & Gallimore, 2015; Madueño, 2013).

Por otro lado, algunas investigaciones estudiaron los significados subyacentes a la práctica docente de profesores de primaria en el contexto del trabajo colectivo (Encinas & Mercado, 2012; Rayas & Calderón, 2009; Vergara, 2005). Estos estudios concluyen que en el contexto de las acciones que el profesor realiza durante su práctica docente surgen los eventos que motivan y dan significación a su quehacer, los cuales en el transcurso de su práctica de enseñanza son modificados, a la vez que cambian la práctica de los mismos profesores para mejorar su enseñanza.

Vergara (2005) y Estévez (2014) indican que a pesar de que la formación docente ha sido investigada, los significados que subyacen a la misma requieren ampliarse porque los estudios que recuperaron los significados han sido en docente que se desempeñan a nivel básico (Encinas & Mercado, 2012; Rayas & Calderón, 2009; Vergara, 2005). Se puede señalar, con base a lo anterior, que una línea de investigación poco explorada en educación superior es la importancia que juegan los significados del profesor universitario en su práctica de enseñanza y en su contexto universitario. En virtud de lo anterior, el objetivo de esta investigación es comprender el significado de la formación docente como un estado intencional del profesor universitario hacia su práctica de enseñanza

SUSTENTO TEÓRICO

A finales de la década de 1950, se genera una revolución cognitiva por algunos teóricos que pretendían comprender los significados que el hombre construye y el proceso mental experimentado para crear dichos significados. Ante esta revolución se le da mayor importancia al enfoque interpretativo, ya que este le da sentido a la subjetividad de la mente del hombre en torno al proceso mental por el que pasa para crear significados (Bruner, 1991; Hiles & Cermak, 2014).

Bruner (1991) señala que el significado es un estado intencional que ayuda a indagar sobre el por qué de los actos de una persona, los significados ayudan a explorar sobre las creencias respecto a las cosas y sobre cómo está organizado el mundo en su mente. De acuerdo con este autor, el ser humano construye sus significados a partir de las socializaciones cotidianas que tiene con otras personas que se encuentran dentro de una misma comunidad, debido a que comparten una cultura.

La cultura es un instrumento poderoso para saber cómo funciona el hombre, cómo es su mente y la de los demás, ya que aporta un conjunto de descripciones normativas y conexas del ser

humano y su contexto (Bruner, 1991). Sin embargo, para entender al hombre, es preciso comprender sus estados intencionales como sus creencias, deseos, pretensiones y significados, ya que moldean los actos de las personas. Cabe señalar que la forma de estos estados sólo pueden crearse en el cerebro del hombre a través de su participación en los sistemas simbólicos de una cultura (Bruner, 1991), dicha participación se ve reflejada en sus interacciones cotidianas y en el lenguaje que utilizan. Bruner (1991) define a los sistemas simbólicos como las: “modalidades de lenguaje y discurso, las formas de explicación lógica, la narrativa y los patrones de vida comunitaria”.

MÉTODO

El presente estudio partió de un enfoque interpretativo porque favorece la comprensión de los significados (Denzin & Lincoln, 2013; Rapley, 2014). Alvaréz-Gayou (2003) indica que este enfoque ayuda en la comprensión de los estados intencionales (creencias, significados, experiencias y deseos) de las personas que se encuentran involucradas en el fenómeno social que se investiga. Además, una ruta metodológica interpretativa permite recuperar los cómo y los qué de una realidad social para abordar los por qué de una situación, ya que esto refleja el significado que una persona le atribuye a una cosa (Bruner, 1991; Denzin & Lincoln, 2013).

Se utilizó la entrevista cualitativa como técnica para la recuperación de información, en particular la de tipo semi-estructurada porque permitió indagar sobre lo que es importante en la mente del informante y porque además permite recuperar aquellos aspectos subjetivos (Flick, 2007; Gibbs, 2014; Rapley, 2014; Ruiz, 2007). Lo anterior, será relevante para efectos de una investigación como la presente porque se podrán captar los significados en torno a la formación docente del profesor universitario.

La implementación de la entrevista requirió de diseño y uso de un instrumento en la modalidad de guía de preguntas, la cual permitió rescatar los significados; para asegurar la fidelidad de la información recuperada y obtener evidencia tangible de las aportaciones de los participantes se recurrió a la grabación en audio.

Selección y descripción de los participantes

Los participantes se seleccionaron de forma intencional a partir de los siguientes criterios

(Hernández, Fernández & Baptista, 2010; Ruíz, 2012; Tójar, 2006): (a) tener mínimo tres años de experiencia como docente en educación superior; (b) ser profesores con distintos tipos de contrato con la institución, es decir, profesores contratados como auxiliares, interinos y de tiempo completo y c) disponibilidad para acceder a la entrevista y autorizar la grabación en audio.

Los participantes fueron once profesores, seis mujeres y cinco hombres, la edad fluctúa entre los 27 y 60 años. Todos cuentan con un posgrado. Cinco profesores pertenecen al área de recursos naturales y seis de los participantes se encuentran adscritos al área económico-administrativa. La trayectoria docente va desde los tres años hasta los treinta años. En cuanto al tipo de contrato, cuatro profesores son de tiempo completo, tres están contratados como interinos y cuatro participantes figuran por estar contratados como auxiliares (o asignatura).

Para cuidar el anonimato e integridad de los informantes se les asignó una homo-clave, la cual incluye: la letra P que significan profesor, seguido de un número que se le otorga a cada entrevistado, asimismo se asigna la primera letra del nombre del campus C=Centro, N=Nainari, G=Guaymas, Na=Navojoa; seguido de la división académica, la letra Rn=Recursos Naturales y la letra Ea=Ciencias Económico Administrativa; y por último, el tipo de contrato con la institución, la letra C=Tiempo Completo, I=Interino, A=Auxiliar.

Procedimiento

La investigación se desarrolló en el Instituto Tecnológico de Sonora (ITSON), en particular en cuatro campus que tiene la universidad (Obregón Nainari, Obregón Centro, Navojoa Sur y Guaymas). Para iniciar con la recuperación de la información se requirió tener acceso al campo de estudio (Flick, 2007), para ello se tomaron las siguientes consideraciones: (a) contactar a los jefes de departamento para solicitar su autorización para acceder a los profesores del área correspondiente, a partir de una carta invitación; (b) se les envió la carta invitación a los profesores por medio del correo electrónico solicitando su participación voluntaria y su consentimiento para ser grabado en audio; (c) se les solicitó que llenaran un formato de datos de identificación, el cual ayudó a determinar a los participantes que cumplían con los criterios de selección.

Para el desarrollo de la entrevista se pactó con anterioridad la fecha y hora que el profesor tenía disponible para conversar con el entrevistador, se procedió con éxito las once entrevistas que se tenían programadas con los profesores universitarios. Cabe señalar que, se tomó la decisión de invitar

a estos once participantes del área de Ciencias Económico Administrativas (seis profesores) y Recursos Naturales (cinco profesores) porque eran áreas que no habían sido exploradas con anterioridad, ya que se había trabajado con profesores de la división de Ingeniería y Tecnología en líneas similares a ésta investigación (Madueño, 2014; Preciado, 2013).

Para el análisis de los datos, una fase previa fue la transcripción fiel de cada uno de los audios, constituyendo una evidencia tangible de la investigación (Álvarez-Gayou, 2003; Flick, 2007); se estableció un control de las transcripciones a partir de las homo-claves asignadas a cada participante; después, con apoyo del software Atlas. Ti versión 7.5 se llevaron a cabo dos fases: (a) la codificación analítica por medio de citas, identificando los fragmentos relevantes de cada profesor; (b) análisis de las unidades codificadas para recodificarlas por medio de códigos que agruparan el mismo término, para finalizar con la interpretación de los resultados.

RESULTADOS

Los resultados que se presentan a continuación reflejan los significados en torno a la formación docente, se hace énfasis en qué es, para qué sirve y qué implica dicha formación, lo anterior para comprender los estados intencionales de los profesores hacia su práctica de enseñanza. Para efectos de presentación se hace uso de comentarios de los propios participantes, los cuales se visualizan en viñetas.

Para los profesores universitarios de esta investigación la formación docente se asocia o relaciona con conceptos como capacitación y/o habilitación docente, la cual es experimentada tanto desde la modalidad formal como informal, esta manera de conceptualizarla parte de las coincidencias de las aportaciones de P1NRnC, P2GEaI, P5GEaA, P6NRnC, P8CRnC, P9NaEaI. Por ejemplo, el profesor P8CRnC, cuando se le pregunta ¿qué es la formación docente? él comparte: *“es la capacitación formal o informal que tienes para ser docente”*. Por su parte, el profesor P4CEaA expresa: *“es adquirir las herramientas necesarias para poder pararse frente al grupo”*. Otra forma de describirla es como una actualización y adquisición de las técnicas-herramientas de enseñanza-aprendizaje (P4CEaA y P5GEaA). Al parecer y de acuerdo a las aportaciones de los participantes existe una visión reducida de lo que es la formación docente, ya que se verbaliza como un proceso de adquisición de estrategias o herramientas básicas para la enseñanza porque desean y necesitan conocer cómo trabajar frente al grupo de estudiantes, reconocen que fueron formados en una disciplina pero no en

la manera de facilitar el conocimiento de dicha disciplina, así lo refiere la profesora P3NaEal *“siento que es importante saber transmitir ese conocimiento, hay muchos alumnos que son visuales, alumnos que son auditivos, hay que buscarles el lado, por dónde podemos nosotros (profesores) enseñarles”*.

Los profesores P1NRnC, P4CEaA, P6NRnC, P8CRnC y P11GEaA señalan que la formación docente les sirve para aprender a trabajar frente a grupo. Al respecto, la profesora P6NRnC comenta: *“para poder impartir docencia a nivel universitario tiene que tener uno la habilitación como docente”*, es decir, existe un deseo por mejorar su competencia como docente para poder responder a los cambios educativos y sociales que se dan en el contexto universitario, ya que identifican que desconocen sobre cómo llevar a cabo su práctica de enseñanza porque la formación disciplinar que tienen no les capacitó para ejercer como docentes. Para ilustrar lo anterior la participante P1NRnC comparte: *“yo creo que es importante tener la capacitación de inicio porque te avientas, como luego decimos, y puedes afectar al muchacho porque no tienes realmente toda la técnica, puedo tener el deseo de compartir lo que yo sé en química, pero el cómo lo compartes es la técnica”*

Por otra parte, el profesor P11GEaA cuando se le pregunta *¿para qué le sirve la formación docente?* él responde: *“para poder enfocarse a educar porque somos profesionistas y realmente no tomamos una carrera docente para poder impartir una clase”*, en este caso se valora la experiencia y dominio disciplinar, a la vez que se reconoce que la preparación para el ejercicio de la práctica docente es necesaria para incidir en el proceso educativo. Otros profesores refieren que la formación docente les sirve para favorecer, mediar y orientar el aprendizaje del estudiante (P2GEaI, P3NaEal, P5GEaA, P7NRnA); en este caso, la participante P2GEaI cuando se le cuestionó sobre lo que es la formación docente expresó que: *“es la parte donde se nos capacita para instruir a los alumnos, para facilitarles su aprendizaje”*; otros participantes consideran que la formación docente es para que sean mejores profesores porque a partir de ésta van a tener dominio sobre las técnicas de enseñanza (P6NRnC y P9NaEal comparten dicha idea). Lo anterior permite reconocer que el estado intencional que moviliza a los profesores a innovar y a mejorar las estrategias que aplican durante su práctica de enseñanza guarda relación con la necesidad de adquirir o ampliar su competencia docente y por el anhelo de contar con un método de enseñanza que les permita saber cómo enseñar, esto último tiene sentido para los profesores porque advierten que es importante formarse como docentes dada la diversidad de los grupos y al considerar los cambios del contexto social y educativo a los que debe de responder desde la docencia, en donde no basta con tener dominio disciplinar.

Los participantes mencionan que la formación docente implica buscar, estar atento y asistir a las acciones relacionadas con la preparación docente (P2GEal y P6NRnC). Además, los profesores consideran que los conduce a aplicar los conocimientos adquiridos durante la formación docente en su propia práctica, es decir, la preparación que está recibiendo debe ser integrada en su quehacer docente fusionando los conocimientos disciplinares con los aprendizajes que está logrando con dicha preparación (P3NaEal, P6NRnC y P10NRnC).

Los profesores indican que necesitan de una formación en docencia porque sienten la responsabilidad de enseñar al estudiante, porque existe el interés por estar mejor preparados para el ejercicio de su práctica. Lo anterior lo ven como algo necesario porque cuentan con experiencia en su área disciplinar pero no con relación a los métodos, estrategias y técnicas de enseñanza. Dichos por qué son considerados estados intencionales que motivan o conducen al profesorado a crecer como docentes ya que identifican que lo necesitan para poder lograr que el aprendizaje, de sus estudiantes, sea realmente el esperado (P1NRnC, P2GEal, P3NaEal, P4CEaA, P6NRnC y P7NRnA).

CONCLUSIONES

Los participantes refieren su concepción de formación docente imbricada con la necesidad e intención de hacer ajustes o mejoras a su práctica de enseñanza, para ellos, recurrir a la formación docente se sustentan en la carencia de dicha formación para poder pararse frente a un grupo de estudiantes, ya que existe en los profesores una necesidad por favorecer el aprendizaje y no por transmitir información durante el ejercicio de su docencia. Esto último se refleja como un estado intencional que impulsa al profesor a innovar, mejorar y adecuar las estrategias de enseñanza a los nuevos paradigmas educativos, a los modelos curriculares de las instituciones y a los diversos estilos de aprendizaje de los alumnos, lo anterior lleva a que los profesores a eficientizar su práctica de enseñanza.

Para los profesores la formación docente es una habilitación docente, y que como estado intencional se define por la voluntad que tienen por aprender sobre herramientas de enseñanza-aprendizaje, para favorecer y mediar la preparación de sus estudiantes porque reconocen que requieren alinearse a los cambios sociales y educativos que la sociedad, en la actualidad, demandan. Es decir, los profesores señalan que podrán ser los mejores especialistas en su área disciplinar, pero

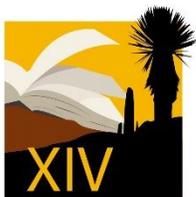
eso no garantiza el desempeño idóneo de su práctica de enseñanza, en este sentido, se refleja su interés por estar mejor preparados para el ejercicio de su docencia.

Paradójicamente el profesorado señala la formación docente asociada a una capacitación o habilitación que pudiera pensarse como un proceso de tecnificación o como un medio para brindar herramientas básicas para la enseñanza, sin embargo, al explorar sobre sus intenciones o sobre el por qué le dan importancia a dicha formación, lo que mueve al docente va más allá de una habilitación, es decir, lo que buscan es, si habilitarse o capacitarse pero con la finalidad de incidir en el aprendizaje de sus estudiantes y además hacerlo de forma significativa.

REFERENCIAS

- Álvarez-Gayou, J. L. (2003). *Cómo hacer investigación cualitativa. Fundamentos metodológicos*. España: Paidós.
- Aramburuzabala, P., Hernández-Castilla, R., & Ángel-Uribe, I. C. (2013). Modelos y tendencias de la formación docente universitaria. *Profesorado. Revista de currículum y de formación del profesorado*, 17(3), 345-357.
- Bruner, J. (1991). *Actos de significado. Más allá de la revolución cognitiva*. Madrid: Alianza.
- Bruner, J. (2004). Life as Narrative. *Social Research*, 71(3), 691-710.
- Denzin, N. & Lincoln, Y. (2013). *Estrategias de investigación cualitativa*. Barcelona: Gedisa.
- Estévez, E. H. (2014). Tendencias de la docencia universitaria en México a partir de la perspectiva de los académicos. En H. Muñoz (Ed.), *La universidad pública en México. Análisis, reflexiones y perspectivas* (pp.165-195). México: MAPorrúa.
- Estévez, E. H., Arreola, C., & Valdés, A. (2014). Enfoques de enseñanza de profesores universitarios en México. *Archivos analíticos de políticas educativas*, 22(17), 1-19. Recuperada de <http://www.redalyc.org/pdf/2750/275031898012.pdf>
- Estévez, E. H., Valdés, A., Arreola, C. G., & Zavala, M. G. (2014). Creencias sobre enseñanza y aprendizaje en docentes universitarios. *Magis*, 6(13), 49-64.
- Ermeling, B. A., Hierbert, J., & Gallimore, R. (2015). Best Practice. The enemy of better teaching. *Educational Leadership* (special topic). Recuperado de <http://www.ascd.org>
- Flick, U. (Ed.). (2007). *Introducción a la investigación cualitativa*. España: Morata.
- Gibbs, G. (2014). *El análisis de datos cualitativos en investigación cualitativa*. México: Morata.

- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2010). Metodología de la investigación. México: McGrawHill.
- Hiles, D., & Cermak, I. (2014). Narrative Psychology. En C. Willig & W. Stainton-Rogers (Ed.), *Qualitative Research in Psychology* (pp. 147-164). India: SAGE.
- Hurtado, A. K., Serna, M. L., Madueño, M. L. (2015). Práctica docente del profesor universitario: su contexto de aprendizaje. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 19(2), 216-224.
- Imbernon, F. (2007). 10 estrategias clave. La formación permanente del profesorado. Nuevas ideas para formar e la innovación y el cambio. Barcelona: Graó.
- Larreamendy, J. (2011). Aprendizaje como reconfiguración de la agencia. *Revista de Estudios Sociales*, (40), 33-43. Recuperado de <http://res.uniandes.edu.co/view.php/711/view.php>
- López, A. B., González, I., & León, C. (2014). Perfil de un buen docente. Aplicación de un protocolo de evaluación de las competencias del profesorado universitario. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 17(1), 133-148. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=217030664010>
- Madueño, M. L. (2013). Mecanismos de mediación que intervienen en el proceso de formación docente del profesorado universitario en el desarrollo de su práctica, Ponencia presentada en el XII Congreso Nacional de Investigación Educativa, Guanajuato, México.
- Madueño, M. L. (2014). La Construcción de la Identidad Docente: Un Análisis desde la Práctica del Profesor Universitario. (Tesis doctoral no publicada). Universidad Iberoamericana, Puebla, México.
- Madueño, M. L., Márquez, L., Manig, A., & Tapia, C. S. (2014). El aprendizaje en la práctica del profesor universitario: proceso crucial en la formación de la identidad docente. En S. B. Echeverría, M. T. Fernández, E. Ochoa & D. Y. Ramos (Ed.), *Ambientes de aprendizaje y contexto de desarrollo social* (pp. 129-140). México: Pearson Educación.
- Menin, O. (2011). Algunas ideas sobre formación docente universitaria. *Praxis educativa*, 15(15), 14-18.
- Parra-Moreno, C., Ecima-Sánchez, I., Gómez-Becerra, M. P., & Almenárez-Moreno, F. (2010). La formación de los profesores universitarios: una asignatura pendiente de la universidad colombiana. *Educación y Educadores*, 13(3), 421-452.



- Preciado, P. (2013). Formación identitaria en la práctica: la perspectiva de los profesores universitarios. (Tesis maestría no publicada), Instituto Tecnológico de Sonora, Cajeme, México.
- Rapley, T. (2014). Los análisis de la conversación, del discurso y de documentos en investigación cualitativa. Madrid: Morata.
- Rayas, J. G., & Calderón, J. (2009). La formación permanente en los colectivos de profesores. Ponencia presentada en el X Congreso Nacional de Investigación Educativa, Veracruz, COMIE.
- Rodríguez, R. (2014). Educación superior y transiciones políticas en México. *Revista de la Educación Superior*, 43(171), 9-36.
- Ruiz, J. I. (2007). Historias de vida. En J. I. Ruiz (ed.) *Metodología de la investigación cualitativa*. España: Universidad de Deusto Bilbao.
- Vergara, M. (2005). Significados de la práctica docente que tienen los profesores de educación primaria. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 3(1), 685-697. Recuperado de http://www.ice.deusto.es/RINACE/reice/Vol3n1_e/Vergara.pdf
- Villa, L. (2013). Modernización de la Educación Superior, alternancia política y desigualdad en México. *Revista de la Educación Superior*, 42(167), 81-100.