

DESARROLLO INSTITUCIONAL EN LAS ESCUELAS NORMALES DE TABASCO Y EL PROGRAMA DE DESARROLLO PROFESIONAL DOCENTE.

Carlos Ramírez Silván*

Egresado del Doctorado en Administración Educativa Registro PNP 004400. Universidad Juárez Autónoma de Tabasco. ID: <http://orcid.org/0000-0002-9267-9406>. Luis Horacio Pedroza Zúñiga. Instituto de Investigación y Desarrollo Educativo (IIDE) Universidad Autónoma de Baja California (UABC). ID: <http://orcid.org/0000-0002-5256-2967>

***Corresponding Author: -**

Resumen

El Programa para el Desarrollo Profesional Docente (PRODEP) se incorporó en las Escuelas Normales en el 2009 sin adaptar sus requisitos acordes con la naturaleza y necesidades de estas instituciones formadoras de docentes, sus reglas se tornan inflexibles e inequitativas de acuerdo con las funciones sustantivas de las Instituciones de Educación Superior. La estructura institucional de las Escuelas Normales no se modificó, sólo se multiplicaron las funciones sin agregar cambios sustanciales que contribuyeran al desarrollo institucional acorde con sus funciones sustantivas. En el estudio participaron 22 profesores, distribuidos como sigue: tres directores, cuatro líderes de cuerpos académicos, 15 profesores de tiempo completo, que pertenecen a seis cuerpos académicos de tres escuelas normales de Tabasco. Se utilizó el paradigma interpretativo, cualitativo y fenomenográfico. Se empleó una entrevista semiestructurada, con la categoría de desarrollo de la escuela normal y las subcategorías de autonomía, comunicación, normatividad y estructura organizacional que sirvieron para organizar los resultados. El objetivo fue analizar los desafíos a los que se enfrentan las escuelas normales para la conformación de cuerpos académicos, a fin de valorar las condiciones del desarrollo institucional para la implementación de la política del PRODEP.

Palabras clave: *Autonomía educativa, norma, investigación, política educativa.*

Abstract

The Program for Teacher Professional Development (PRODEP) was incorporated into the Normal Schools in 2009 without adapting its requirements according to the nature and needs of these teacher training institutions, its rules become inflexible and inequitable in accordance with the substantive functions of Institutions of Higher Education. The institutional structure of the Normal Schools was not modified, only the functions were multiplied without adding substantial changes that would contribute to the institutional development in accordance with their substantive functions. Twenty-two professors participated in the study, distributed as follows: three directors, four leaders of academic bodies, 15 full-time professors, who belong to six academic bodies of three normal schools in Tabasco. The interpretive, qualitative and phenomenographic paradigm was used. A semi-structured interview was used, with the category of normal school development and the subcategories of autonomy, communication, regulations and organizational structure that served to organize the results. The objective was to analyze the challenges faced by normal schools for the formation of academic bodies, in order to assess the conditions of institutional development for the implementation of the PRODEP policy.

Keywords: *Educational autonomy, norm, research, educational policy.*

INTRODUCCIÓN

En México desde 1984 se estableció que en todos sus tipos y especialidades los egresados de las Escuelas Normales (EN) tendrán el nivel de licenciatura. Esta reforma agregó más responsabilidades a los académicos para las que no estaban preparados (Navarrete-Cazales, 2015). Por lo que se fueron estableciendo políticas que contribuyeran a su desarrollo profesional.

En 1996 se creó el Programa para el Mejoramiento del Profesorado (PROMEP) universitario de tiempo completo que posteriormente se convertiría en el Programa para el Desarrollo Profesional Docente (PRODEP). El cual se propuso que los profesores de tiempo completo (PTC) obtengan el grado de doctor y se conformen en cuerpos académicos (CA). El programa se basa en que los PTC equilibren las funciones de docencia, la gestión académica, la generación y difusión de conocimiento.

Para algunos profesores el PRODEP, los CA y el Perfil Deseable [PD] como lo mencionan Ruíz et. al (2019), Flores Galicia y Surdez Pérez (2019) y Luna y Sánchez (2021), representan una oportunidad para incursionar en acciones innovadoras, para la transformación de los espacios rutinarios de la labor académica y crear nuevos escenarios que obligan a los cuerpos colegiados a entrar en procesos analíticos y reflexivos que propicien la discusión y la controversia al interior de los grupos de investigación. Para otros, estas políticas significan un desafío para las EN porque atentan contra el desequilibrio de la rutina de las funciones de docencia que por años ha sido una condición de confort para muchos profesores al interior de estas instituciones.

Transición de las EN a IES

Desde 1984 los profesores de la EN han enfrentado grandes desafíos como el concurso por el presupuesto con el resto de las IES a partir del Programa de Fortalecimiento de la Calidad Educativa (PFCE) y por medio de los CA, ya que estas instituciones fueron orilladas a incursionar en un ambiente académico y culturalmente ajeno a su tradición, en el que deben desarrollar todas las funciones sustantivas de una IES.

En el año 2005 las EN se transfirieron a la Subsecretaría de Educación Superior y se creó la Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación (DGESPE), la ahora Dirección General de Educación Superior Magisterial (DGESuM) y de la cual dependen actualmente las EN (DOF, 2020a).

Alinear las políticas de profesionalización docente en las EN con los mismos parámetros que en las universidades, representa grandes desafíos institucionales para los profesores de las Normales por lo antagónico de las nuevas reglas y la desventaja que significa para las primeras (Edel-Navarro et al 2018). Las dificultades que los PTC tienen para cumplir con los requerimientos del PRODEP es un reto al que se enfrentan todas las IES incluidas las EN. Al respecto, Pérez (2015) enfatiza que uno de esos retos es el de la habilitación docente para obtener el perfil deseable, en el que establece que los PTC preferentemente, deben tener el grado de doctor.

El PRODEP se incorporó al sistema universitario y tecnológico desde 1996, en cambio en las EN, apareció hasta el año 2009 sin adaptar sus requisitos acordes con la naturaleza y necesidades de las EN por ello sus reglas se tornan inflexibles e inequitativas de acuerdo con las funciones sustantivas de las IES. La estructura institucional de las EN no se modificó, sólo se multiplicaron las funciones sin agregar cambios sustanciales que contribuyeran al desarrollo institucional para que éste fuera acorde con las nuevas funciones sustantivas de las EN. En ese mismo orden de ideas Leiva y Astorga (2014), afirman que para que se produzca el desarrollo institucional en los centros educativos deben darse ciertas condiciones relacionadas con prácticas acordes con los fines de la educación, así como características de naturaleza organizativa, gestión de acciones, innovación y formación del profesorado.

La transición de EN a IES tomando como criterio los CA

Con las políticas educativas como el PRODEP, se busca profesionalizar a los PTC a fin de capacitarlos con las habilidades de investigación-docencia, de desarrollo tecnológico e innovación y con responsabilidad social. De este modo, podrán integrar CA que desarrollen investigación práctica que transforme la comunidad escolar. Los CA son grupos de profesores que desarrollan las funciones de docencia, investigación, tutoría, dirección de tesis y gestión (DOF, 2020b).

A 12 años de haberse puesto en marcha el PRODEP en las EN, a nivel nacional existen 263 escuelas normales públicas que cuentan únicamente con 265 CA reconocidos por el PRODEP, de los cuales el 82% (217) se encuentran en formación, apenas el 17% (44) CA en consolidación y sólo 1% (4) CA consolidados. Casi un CA por EN, un número bajo para la importancia que deberían de tener estos agrupamientos en la vida académica de la institución que forma a los profesores de educación básica en México (SEP, 2020).

La situación de la EN respecto de su transición a IES en Tabasco

Existen cinco Escuelas Normales en las que se imparten las licenciaturas en Educación Preescolar, en Educación Primaria, en Educación Especial y en Educación Física. De las cinco EN, sólo tres tienen CA: la EN de Balancán con tres, la EN Rosario María Gutiérrez Eskildsen Licenciatura en Educación Primaria con dos y la EN de Educación Física con uno, en total en Tabasco se tienen seis CA reconocidos por el PRODEP, de los cuales cuatro CA se encuentran en formación y tan sólo dos CA se encuentran en consolidación, la conformación de CA se apega a la distribución nacional, casi un CA por EN.

Las cinco EN que se abordan en este estudio, cuentan con 98 PTC, de los cuales 54 tienen el grado de maestría, 34 tienen grado de licenciatura, ocho con grado de doctor y dos tienen grado académico menor a licenciatura. Por otra parte, sólo 24 de los 98 PTC, tienen el perfil deseable. El objetivo de esta ponencia es analizar los desafíos a los que se enfrentan las Escuelas Normales, para la conformación de CA a fin de valorar las condiciones del desarrollo institucional para la implementación de la política del PRODEP.

Tipo de investigación

Esta investigación se hizo desde el paradigma interpretativo, cualitativo (Ricoy, 2006 y Ramos, 2015) y fenomenográfico. La fenomenografía es entendida como la descripción de las apariencias (Mahncke, 2010), (Duff y Mckinstry, 2007). En este sentido, Marton y Booth, (1997) y Soler-Contreras et. al (2017), señalan que la fenomenografía pretende, a partir de una base empírica, identificar las formas cualitativamente desiguales acerca de cómo diferentes personas distinguen, vivencian y piensan una variedad de fenómenos. Este método se enfocó en buscar las formas como son experimentados diferentes fenómenos, y en las formas de percibirlos, conocerlos y de tener habilidades relacionadas con ellos (Marton y Pong, 2005).

En el estudio participaron 22 profesores, distribuidos como sigue: tres directores, cuatro líderes de cuerpos académicos, 15 profesores de tiempo completo, que pertenecen a seis cuerpos académicos de tres escuelas normales de Tabasco. La antigüedad del personal que se entrevistó tiene un rango de 15 a 30 años de servicio, media de 20.4 años. Todos los participantes tienen grado de maestría o doctorado.

Para la recolección de los datos se utilizó una entrevista semiestructurada, el instrumento se construyó a partir de la revisión de la literatura consultando autores sobre dos dimensiones el desarrollo institucional y las creencias y el desarrollo profesional. Las que en un principio se decidieron a partir de la teoría de la autopoiesis (Luhmann, 1998) y de la teoría de creación del conocimiento organizacional (Nonaka y Takeuchi, 1999). La cual estuvo conformada por dos apartados, apartado A. Su finalidad fue recuperar la información para caracterizar el perfil de formación profesional docente. Apartado B. Tuvo el propósito de obtener información sobre 1) desarrollo institucional y se consideraron los ejes temáticos de autonomía, la comunicación, normatividad y estructura organizacional y 2) desarrollo profesional del PTC / líder o directivo. Para esta ponencia solo se empleó la información recolectada de la parte B. La confiabilidad se hizo a través del proceso de triangulación de datos obtenidos de diferentes fuentes como los profesores de tiempo completo, los directivos y los líderes de los CA (Okuda y Gómez-Restrepo, 2005). La validez se llevó a cabo mediante el juicio de expertos quienes contribuyeron en la evaluación de las guías de entrevista, que en su apartado B tiene las dimensiones de autonomía, la comunicación, normatividad y estructura organizacional las cuales se adecuaron conforme a la revisión. Las adecuaciones de los expertos consistieron en sugerir que se sustituyera la dimensión de creencias y desarrollo profesional por únicamente desarrollo profesional ya que "creencias" señalaron que es demasiado ambiguo para cualquier informante. Dos expertos recomendaron revisar varias preguntas de la dimensión "gestión académica" porque eran ambiguas o incluían varias preguntas a la vez. Del mismo modo se hicieron adecuaciones al instrumento ya que en él se preguntaba por las condiciones para enfrentar los desafíos, pero no se preguntaba cuáles son esos desafíos. Otro experto sugirió la necesidad de iniciar la entrevista con las preguntas de la dimensión desarrollo profesional y continuar con la dimensión desarrollo institucional. La información recabada se organizó por nivel de injerencia: directivo, líderes de CA y PTC. Las entrevistas se ordenaron por categorías y se codificaron en una matriz de datos en Excel. Se usaron las categorías como códigos y las subcategorías como sub códigos y se trataron en el programa de análisis cualitativo Atlas TI 8.1.

Resultados.

Los resultados se organizaron con base en los siguientes ejes temáticos:

Autonomía.

Las EN desde sus orígenes son instituciones que siempre han estado bajo el control de diversas direcciones y subsecretarías que dependen de la SEP. Las políticas educativas establecen que las EN son IES, que deben llevar a cabo todas las funciones sustantivas de una institución de este tipo, no obstante, mientras las universidades gozan de autonomía, las EN que a nivel de las leyes se ubican en el mismo rango presentan muchas desventajas ya que otras instancias ajenas son las que toman las decisiones que orientan su vida académica. Al respecto uno de los LCAEC1EN1 refirió en las entrevistas que,

“la EN necesita de los CA y los CA no tenemos personalidad jurídica, por ejemplo, para tramitar un ISBN o ISSN tenemos que recurrir a la SEP”.

El líder del CA entrevistado que expresó lo anterior, se mostró contrariado porque las escuelas normales dependen para todo de la Secretaría de Educación y porque, además manifestó, deben enfrentarse a procesos burocráticos que significan pérdida de tiempo para los trámites de gestión que requieren los cuerpos académicos. La institución de la que depende este líder de CA, ha vivido de un modo diferente los desafíos para conformar CA, ya que según dijo en la entrevista, durante dos años no tuvieron alumnado y la planta docente se encontró con que “no tenían nada que hacer”, ya que durante muchos años solo se dedicaron a atender las actividades de docencia, y al disminuir drásticamente la matrícula tuvieron que enfrentarse al desafío de autoformarse para hacer investigación y justificar sus plazas, como resultado conformaron tres CA de los cuales dos de ellos, actualmente se encuentran en consolidación.

Comunicación.

En términos de Godói-de-Sousa y Eiko Nakata (2013), el conocimiento tácito lo tienen los trabajadores con experiencia en la organización, para darse una conversión a explícito se debe de socializar, entre aprendiz y experto. Uno de los LCAEC1EN1 fue enfático en afirmar que,

“de sobra sabes cuán dividido estamos los colectivos en la EN, el CA parece que divide aún más, porque nos dan recursos federales”.

Por lo que respecta al LCAEF1EN2 señaló durante la entrevista que,

“hemos intentado que los compañeros de la escuela se involucren en el trabajo y conformen otros CA, sin embargo, no se ha logrado”

Los profesores de las escuelas normales tienen un enorme potencial que no se ha aprovechado y con el cual podrían hacer frente al desafío de la conformación de cuerpos académicos. El conocimiento tácito acumulado en estas

instituciones no se utilizado para conformar otros cuerpos académicos. Claro, primero tendrán que hacer frente al desafío de ser capaces de iniciar un proceso no lineal sino en espiral, donde un bucle es un nivel de diálogo e interiorización, y cada bucle toma una base inferior y arriba a una base superior a fin de convertir el conocimiento tácito en conocimiento explícito.

Normatividad

La EN actual en Tabasco, sigue funcionando con manuales de organización y reglamentos que datan de 1984, cuando los estudios de estas instituciones se elevaron a nivel de licenciatura, desde entonces los manuales de organización, de procedimientos y reglamentos de contratación no se han actualizado, si acaso, se han hecho adecuaciones a los mismos documentos, pero sin cambios que impacten la vida institucional de las EN.

Un LCAEF1 y 2EN3 mencionó,

“la práctica, en las funciones ha cambiado, el organigrama quedó obsoleto, pero tenemos que apostar en formar a los maestros a través de los CA, ya que eso permite innovar, con esas vinculaciones que tienen con otros cuerpos”.

El desafío de la normatividad que ha quedado obsoleta es un reto enorme para la conformación de cuerpos académicos, esta palabra no aparece en ninguno de los manuales de organización o reglamentos de las escuelas normales. El último manual de organización con el que se cuenta es de 1986. Los profesores que integran cuerpos académicos en las escuelas normales sufren las consecuencias de la obsolescencia de los reglamentos, ya que cuando requieren descargas académicas para hacer trabajo de investigación, las autoridades les dicen que el reglamento no lo contempla, por lo que los profesores para llevar a cabo gran parte de la producción académica que el PRODEP les exige, tienen que dedicar tiempo fuera de sus funciones o tareas en la escuela normal.

Estructura organizacional

Uno de los grandes problemas de las EN es su estructura organizacional que no responde a las necesidades del entorno sino a una lógica burocrática, producto de seguir la norma y el orden racional impuesto por la centralización de la rectoría de la DGESuM de la Subsecretaría de Educación Superior de la SEP. Al respecto, uno de los PTC de la EN2 expresó su opinión al respecto en los siguientes términos,

“nos hace falta tener un área central que reúna a los CA, falta esa estructura porque muchos utilizan a la investigación solo como un requisito para obtener un grado, o una forma de no trabajar mucho con los grupos”.

La normatividad y la estructura organizacional se encuentran directamente relacionadas. En las escuelas normales hay profesores que no les interesa conformar cuerpos académicos y ninguna normatividad los obliga. Por otra parte, los profesores que trabajan en cuerpos académicos se encuentran sobrecargados de tareas y compromisos, sobre ellos recae no sola la responsabilidad de la producción académica, sino también de la dirección de tesis, la gestión académica y la docencia, en estas instituciones hay un grupo de profesores que reconoce que gran parte de la responsabilidad y las tareas académicas pesan sobre sus hombros y que para cumplirlas deben dedicar más tiempo para el que fueron contratados, mientras otro grupo muy numeroso solo se dedica a la docencia, percibiendo el mismo salario y en ocasiones un mayor salario.

Consideraciones o conclusiones.

De acuerdo con el objetivo que nos propusimos, de analizar los desafíos a los que se enfrentan las escuelas normales para la conformación de cuerpos académicos, a fin de valorar las condiciones del desarrollo institucional para la implementación de la política del PRODEP, consideramos que la falta de autonomía es uno de los desafíos a los que se enfrentan las EN, sin embargo, en parte, los CA les han permitido esa libertad. Por lo que se considera una línea de investigación en la que se deberá seguir trabajando, a fin de impulsar los cambios que se necesitan desde el interior de las instituciones apuntalados en la conformación de CA.

La falta de comunicación es un desafío más a los que se enfrentan los profesores de las EN, cuentan con un amplio conocimiento tácito, en términos de Nonaka y Takeuchi (1999), sin embargo, se requiere que se dé un proceso de comunicación para convertirlo en conocimiento explícito, en conocimiento socializado, compartido y que otros miembros de la comunidad se beneficien. Este desafío se presenta como uno de los retos más complejos debido a las condiciones de aislamiento y poco trabajo en equipo que se presenta al interior de estas instituciones. Por lo que la conformación de CA son un medio para que los formadores de docentes puedan hacer frente a este desafío para hacer investigación, pero bajo sus propias reglas y no desde la normatividad impuesta desde afuera o semejante a las que se aplica en las universidades. En las EN de Tabasco tendrán que crearse las condiciones institucionales para hacer frente a los desafíos relacionados con la normatividad y la estructura organizacional que son dos de los grandes desafíos que las EN enfrentan y que son condiciones que tendrán que resolverse, sin embargo, estos cambios deben impulsarse desde el interior de las instituciones de tal manera que la implementación del PRODEP tenga las condiciones suficientes para avanzar en el tan anhelado propósito de ser verdaderas instituciones de educación superior.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- [1] Diario Oficial de la Federación. [DOF] (2020a) *Reglamento interior de la Secretaría de Educación Pública*. https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5600454&fecha=15/09/2020
- [2] Diario Oficial de la Federación [DOF] (2020b). *ACUERDO número 35/12/20 por el que se emiten las Reglas de Operación del Programa para el Desarrollo Profesional Docente para el ejercicio fiscal 2021*. Secretaría de Educación Pública. https://www.dof.gob.mx/nota_detalle_popup.php?codigo=5609172
- [3] Duff, A., & McKinstry, S. (2007). Students' Approaches to learning. *Issues in Accounting Education*, 22(2), 183-214. https://www.researchgate.net/publication/247874947_Students'_Approaches_to_Learning
- [4] Edel-Navarro, R., Ferrá-Torres, G. y de Vries, W. (2018). El Prodep en las escuelas normales mexicanas: efectos y prospectiva. *Revista de la Educación Superior*, 47(187), resu.anuies.mx/ojs/index.php/resu/article/download/419/257/
- [5] Flores Galicia, M. y Surdez Pérez, E.G. (2019). Los cuerpos académicos en México: Revisión de la literatura. *Educación y ciencia*, 8(52), 77-86. http://educacionyciencia.org/index.php/educacionyciencia/article/view/511/pdf_97
- [6] Godói-de-Sousa, E. y Eiko Nakata, L. (2013). Comunidades de Práctica. Una Innovación en la Gestión del Conocimiento. *Journal of Technology Management & Innovation*. 8. <https://scielo.conicyt.cl/pdf/jotmi/v8s1/art11.pdf>
- [7] Leiva, M. V. y Astorga, D. E. (2014). Condiciones de desarrollo institucional en los centros escolares de Chile. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 16(2), 33-51. <http://redie.uabc.mx/vol16no2/contenido-leiva-astorga.html>
- [8] Luna, M. A. B y Sánchez, O. C. (2021). Identidad profesional y trabajo colaborativo en cuerpos académicos. *Educere*, 25(80),59-68. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35666280006>
- [9] Luhmann, N. (1998). *Sistemas Sociales: Lineamientos para una teoría general*. [Silvia Pappe y Brunhilde Erker. Traductores]. España. Pontificia Universidad Javeriana. [Obra originalmente publicada en 1984]. <http://padron.entretemas.com.ve/cursos/Epistem/Libros/Luhman-SistemasSociales.pdf>
- [10] Mahncke, M. (2010). *Enfoques de aprendizaje y de estudio de los estudiantes universitarios (Tesis doctoral)*. Barcelona: Universidad Ramón Llull. <http://hdl.handle.net/10803/9274>
- [11] Marton, F. y Booth, S. (1997). *Learning & Awareness*. New Jersey. Laurence Erlbaum Associates. <https://doi.org/10.4324/9780203053690>
- [12] Marton, W. Y., y Pong, F. M. (2005). On the Unit of Description in Phenomenography. *Higher Education Research & Development*, 24, 335-348. doi.org/10.1080/07294360500284706
- [13] Navarrete-Cazales, Z. (2015). Formación de profesores en las Escuelas Normales de México. Siglo XX. *Historia de la Educación Latinoamericana*, 17(25), 17-34. doi.org/10.19053/01227238.3805
- [14] Nonaka, I. y Takeuchi, H. (1999). *La organización creadora de conocimiento. Cómo las compañías japonesas crean la dinámica de la innovación*. Oxford: México. <https://masteradmon.files.wordpress.com/2013/04/la-organizacic3b3n-creadora-del-conocimiento-pdf.pdf>
- [15] Okuda, B. M. & Gómez-Restrepo, C. (2005). Métodos en investigación cualitativa: triangulación. *Revista Colombiana de Psiquiatría*, XXXIV (1), <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=806/80628403009>
- [16] Pérez, O. M. I. (2015) ¿Quién es el docente universitario de la educación normal? *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*. 45(3) pp. 119-138. https://www.cee.edu.mx/rlee/revista/r2011-2020/r_texto/t_2015_3_05.pdf
- [17] Ramos, C. A. (2015). Los paradigmas de la investigación científica. *Avances en Psicología*. 23 (1), 9-17. <https://revistas.unife.edu.pe/index.php/avancesenpsicologia/article/view/167/159>
- [18] Ricoy, L. C. (2006). Contribución sobre los paradigmas de investigación. *Educação, Revista do Centro de Educação*. 31(1),11-22. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=117117257002>
- [19] Ruíz, G. E; Campos, S. R. A y Gamboa, C. A. L. (2019). Cuerpos académicos en las escuelas normales: perspectivas y obstáculos vigentes. *En, Migración, cultura y estudios de género desde la perspectiva regional*. Universidad Nacional Autónoma de México y Asociación Mexicana de Ciencias para el Desarrollo Regional A.C, Coeditores, Ciudad de México. 1-16. <http://ru.iiec.unam.mx/4815/1/4-101-Ruiz-Campos-Gamboa.pdf>
- [20] Secretaría de Educación Pública. [SEP] (2020). *Guía Metodológica de la Estrategia de Desarrollo Institucional de la Escuela Normal (EDINEN) 2020-2021*. https://www.dgespe.sep.gob.mx/public/ddi/S300/2020/Guia_Metodologica_EDINEN_2020-2021.pdf
- [21] Soler, C. M. G. & Cárdenas, S. F. A. & Hernández-Pina, F. & Monroy, H. F. (2017). Enfoques de aprendizaje y enfoques de enseñanza: Origen y evolución. *Educación y Educadores*, 20(1),65-88. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=83449754004>