

## ¿PODEMOS EDUCAR LOS MAESTROS UNIVERSITARIOS?

(PRIMERA DE DOS PARTES)

Bonifacio Barba Casillas  
Margarita Ma. Zorrilla Fierro  
Maestros en Investigación Educativa  
Centro de Artes y Humanidades  
Programa de Investigaciones Educativas

*Was there ever a golden age in teaching?*  
(D. Tyack)

*The field of teacher education is recognized here as one whose problems have been generally well known since the turn of the century. Substantial improvement-oriented inquiry and developmental activity have been undertaken since then, although the trouble some circumstances remain basically unchanged. In addition, few people concerned with such matters seem to recognize the enduring nature of problems.*  
(Lanier J. & Little J.)

*La legitimidad esencial de las profesiones siempre ha descansado en los servicios especializados que real o potencialmente ofrecen para atender necesidades socialmente percibidas como importantes, y la rapidez con que un grupo de intelectuales se profesionaliza—es decir, se define como grupo ligándose a zonas precisas de actividad y a determinadas zonas de comportamiento— es directamente proporcional al grado de utilidad práctica de su producto.*  
(Kent R.)

### INTRODUCCION.

Los trabajos que hemos venido realizando desde hace tiempo, ubicados en el marco de las relaciones entre los valores y la educación, fueron despertando el interés por estudiar los procesos formativos de los profesores, tanto de aquellos que específicamente se forman para la enseñanza (normalistas), como de otros profesionistas que realizan, "por vocación" se dice, pero también por necesidad, principalmente en la educación superior, actividades de enseñanza, pero que tienen diferencias personales tanto en el tiempo que dedican a su experiencia docente como en los tipos de capacitación especializada para la misma docencia. Diversos autores (de Ibarrola, 1986; Fuentes, 1989; Kent, 1986) coinciden en que esta preparación es nula o escasa.

El propósito de estudiar los procesos formativos de los profesores está centrado en la identificación de variables personales, laborales y socioculturales asociadas a la adquisición, permanencia y manifestación de una ideología o teoría educacional, vista como un componente de la personalidad y como elemento de los conocimientos profesionales. Adquirir o no una teoría educacional es central para la acción educadora y para la personalidad del maestro. No es algo aislable del sujeto en el sentido de que se pudiera comprender solamente como capacitación o adquisición de algunas habilidades. La cuestión es si la "formación del profesor" es estructurante de su personalidad o si ésta es ya una estructura formada más fuerte que la experiencia formativa y resistente a ella. Las consecuencias educacionales, sociales y políticas no serían nada despreciables, si se le quiere dar significado a las cuestiones de las relaciones entre educación y sociedad, calidad y eficacia de la educación, etc., cuestiones por demás polémicas sobre todo en los momentos actuales en que se busca realizar el programa de modernización de la educación nacional en todos sus niveles y formas.

### 1.- Valores y Educación.

Los valores y la educación son dos fenómenos culturales que no necesitan relacionarse artificialmente, sino que están en estrecha interdependencia, por su propia naturaleza.

La educación, en tanto proceso personal y social de formación humana, tiene entre sus componentes fundamentales a los valores.

Los cuales son inculcados, recreados y reinterpretados con diferentes perspectivas y alcances personales y sociales. Los valores por su parte, simbolizan uno de los rasgos definitorios del ser humano, tanto en lo referente a su racionalidad como a su emocionalidad, toda socialización significa una referencia a los valores e intenta darles a los mismos trascendencia material, relacional y conductual.

Valores y educación remiten a cultura y personalidad. La cultura integra los primeros en los llamados sistemas ideológicos: "Conjunto de creencias y valores más o menos sistematizados que comparten los miembros de un grupo social" (Bock, 1985); expresan la unidad y cohesión de la cultura, o sus elementos de conflicto y sus épocas de crisis. Rokeach (1973:5) entiende el valor como un tipo de creencia localizada en el centro mismo del sistema total de creencias: es, dice, una "creencia permanente de que un modo de conducta específico o estado final de la existencia es personal o socialmente preferible a otro opuesto o diverso modo de conducta o estado final de existencia". Se comprende que el valor, como creencia, es de naturaleza prescriptiva, pues juzga los medios o los fines de la acción como deseables o no.

Ahora bien, los valores son realizados por las personas, los miembros de cada cultura o grupo. Refiriéndose a la relación entre cultura y personalidad, Allport (1976:131) dice que "las fuerzas culturales son ineficaces a menos que se encarnen en los hábitos, actitudes y motivos de los hombres como individuos". La realización del valor supone que la persona tiene un valor y un sistema de valores y debido a ello, éstos son elementos integradores u organizadores de su personalidad.

Volviendo al binomio educación y valores, ¿cómo se incorporan éstos? En la práctica, por medio de las técnicas y métodos de trabajo, por los contenidos o materias, por la interacción personal, por la organización institucional y la de la acción. Pero todo esto se deriva de o se sustenta en la teoría educacional (o teoría educativa, filosofía educativa, ideología educativa), la cual a su vez se relaciona con el saber científico y filosófico. Se deriva o sustenta, en la medida en que la educación es una acción intencional, planeada, programada; en la medida en que los valores han sido conceptualizados. De lo contrario, se trataría no de una teoría educacional, en sentido estricto, sino de la manifestación del proceso de enculturación o socialización, con un grado significativo de "inconsciencia", de darse "porque así deben ser las cosas", es decir, sin una racionalidad crítica y construida. En otras palabras la acción educadora deberá ser la expresión de una teoría. Esto representaría uno de los problemas de la filosofía o teoría de la educación.

Así, la educación, ya sea por su currículum formal o el oculto, transmite y forma valores. No son pocas las filosofías o teorías de la educación, incluso, que ven a aquélla como un medio fundamental para la realización de valores tanto en las personas como en las sociedades.

El maestro, uno de los actores educacionales por excelencia, y su formación, no pueden soslayar los valores como fenómenos sociales y como fenómenos de la personalidad. En otra perspectiva, y situando expresamente al maestro en el centro del problema, los valores van a manifestarse en los procesos educativos por tres vías: a) por la

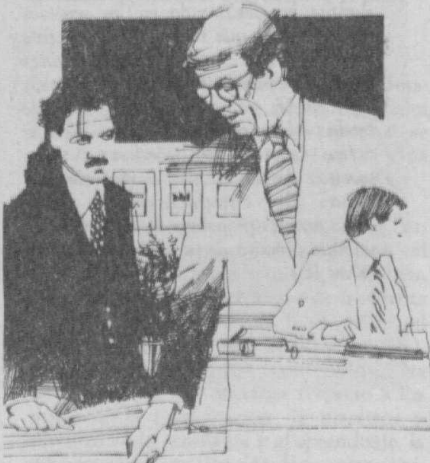
personalidad del educador, b) por su formación profesional y debido a ello por el conjunto de conocimientos profesionales y c) en su filosofía o teoría de la educación<sup>1</sup>.

## 2.- La formación del maestro.

Si la educación es una tarea utópica, lo es principalmente por las implicaciones relativas a la formación del maestro. Esta es otra educación, condición necesaria y aún no suficiente para toda otra educación. Formar al maestro es "desarrollar el poder de educar" (Barba y Zorrilla, 1989).

Este desarrollo es un proceso amplio y múltiple de factores. Van Fleet (en Brown y Conney, 1982:14) distingue tres procesos por los cuales el maestro adquiere conocimientos y creencias acerca de su trabajo —la enseñanza—: la enculturación, la educación y la escolarización (socialización profesional)<sup>2</sup>.

Los tres procesos (o formas conceptualmente variantes de uno solo) son estructuradores de la personalidad del maestro y no sólo formas de adquisición de conocimientos técnicos, metodologías y creencias aisladas o aislables, y ello implica, entre otras cosas, relación con los valores, en el doble aspecto de bienes de la cultura con los que se ha entrado en contacto y en el de ser orientaciones de conducta preferente desarrolladas.



Una teoría o filosofía educacional contiene valores y el profesor está referido a ellos en una doble dinámica:

- A. Pueden ser consistentes con los propios, o diferentes, pudiéndose dar grados en ello, como lo plantea el esquema de análisis de las ideologías educacionales de O'Neill (1981).
- B. Su actuación pedagógica personal podrá orientarse intencionalmente a realizarlos o a dejarlos de lado; esto último se dará si actúa de un modo más caracterizado por la sola instrucción y el manejo adecuado de técnicas para ello. Pero una pretendida educación neutral, no lo es respecto a los valores. Como dice Allport (1988:146) "si la escuela no enseña valores, tendrá el efecto de negarlos".

La actuación del profesor será entonces un proceso resultante de su enculturación, su propia educación y su escolarización o socialización profesional<sup>3</sup>.

La formación del profesor es para la educación, es decir, para desarrollar en él el poder de educar y ésto supone:

- A. Desarrollo conceptual sobre la educación entendida ésta como objeto de conocimiento y de acción, y sobre el sujeto de la educación, el educando.
- B. Conocimiento de metodologías y sus fundamentos o encuadres teóricos.
- C. Desarrollo de habilidades técnicas, ligadas a los dos puntos anteriores.
- D. Desarrollo de su personalidad: en preparación para la educación, el profesor es el primero que se educa.

En el caso de profesores universitarios que primordialmente se han "formado" como tales en la práctica, tal experiencia es consustancial a su saber profesional como lo indica Bromme (1988:20) al decir que "el saber profesional incluye elementos teóricos y consta de reglas empíricas y experiencia práctica. Y aún hay otro aspecto del conocimiento teórico que juega también un papel, a saber: el metaconocimiento sobre el contenido de la asignatura. En el saber profesional se incluye por tanto, también teoría junto a la experiencia práctica".

¿Cuál es la situación del profesorado universitario en relación con la formación para la educación?

Podemos mencionar algunos rasgos: su identidad profesional es menos homogénea y generalizada que entre los profesores de educación básica; la profesionalización del trabajo (determinación autónoma de ritmos, métodos, e incluso contenidos y fines) es más posible que en la educación básica; mucha improvisación de profesores; papel secundario en toma de decisiones frente a la burocracia universitaria y política; la mayoría ingresa a la docencia sin vocación; control interno burocrático con algún margen de libertad académica; la inducción es deficiente, se desliga de la experiencia de los más viejos; deficiente preparación, en términos de acceso al posgrado.

Todo lo anterior es potencializado por la circunstancia de que las universidades cumplen fundamentalmente una función social conservadora (Pallán, 1979), que entre otras cosas implica dos cuestiones de especial relevancia:

- a) Énfasis en la formación de profesionistas, con dominio de técnicas de transmisión de información y
- b) Ausencia de análisis crítico sobre la educación y su función social, y en consecuencia, escasa teorización y problematización de la educación y de la actividad del profesor.

3.- ¿Qué sucede en la Universidad Autónoma de Aguascalientes (UAA) en relación con la formación de profesores?, ¿cuál es su perspectiva y su práctica?

Nacida y estructurada (1972-1977) en la época de conceptualización y definición de propósitos modernizadores para la educación superior en general y las universidades en particular, la UAA contó con el beneficio de los nuevos puntos de vista. Nacida moderna o modernizante en una sociedad y cultura conservadora (Barba y Ornelas: 1989:73s) consideró desde sus inicios tanto el asunto de la calidad de la educación (concepto relativo a teoría educacional) como el de la formación de los profesores, y ha ido definiendo concepciones y procedimientos relativos a ambos.

Este modo de operar no es privativo de la UAA pues Fuentes (1989:4) refiriéndose al conjunto de la educación superior mexicana afirma que "la retórica modernizadora de los 70's produjo generalmente cambios formales y adaptaciones administrativas", pero conservando estructuras y prácticas académicas tradicionales.

Los distintos proyectos y acciones de formación de profesores han ido ofreciendo alternativas de capacitación sin tener una construcción y orientación centradas teórica y educacionalmente.

Desde el punto de vista de la teoría educacional y de la teoría de la personalidad no pueden esperarse cambios significativos en la actuación del profesor si la formación no se orienta fuertemente a la construcción de teoría educacional y si las experiencias de "formación de profesores" no afectan aspectos centrales de la estructura de la personalidad.

Los programas de formación de profesores han oscilado entre variantes o porcentajes de composición de un enfoque de la tecnología educativa, por un lado, y de transmisión de información de las ciencias del hombre y las ciencias de la educación por el otro. No han establecido una declaración sustantiva sobre el porqué y para qué formar a los profesores, en el sentido de colocar tal acción en una perspectiva socioeducativa, desde la cual construir teoría educacional.

En ese sentido, la afirmación de Padilla y Martínez (1989:28) respecto a la distancia entre visiones teóricas de la educación y práctica educativa real no es sorprendente, porque no se ha intentado una relación orgánica entre formación de profesores y

práctica educativa en el nivel superior. Además, del estudio de las teorías sobre la educación —muchas veces consistente en sólo conocerlas— no se deriva automáticamente una "mejor" o diferente práctica. La afirmación aludida es como sigue: "... la constatación de la frecuente distancia abismal que separa planteamientos teóricos sumamente avanzados y prácticas educativas sumamente conservadoras, llevó a planteamientos modestos y pragmáticos en donde los planteamientos teóricos no se descuidan para enriquecer la visión de los docentes sobre su práctica, pero no se espera de ellos una transformación extraordinaria del trabajo cotidiano".

La cuestión fundamental es que ese cambio —extraordinario o no— sí debe ser esperable, pero debe ser producido. De otro modo, la formación de profesores pierde su intencionalidad y su identidad, pierde su razón de ser, y puede estructurarse sólo en la perspectiva credencialista.

La formación de los profesores, por ello, debe tener impacto en su acción, debe hacerlos capaces de teorizar — construir teorías — para su práctica.

En relación con la creación de una posibilidad institucional de teorizar sobre la educación, lo que suele llamarse "filosofía de la Universidad" no representa sino afirmaciones generales de las cuales no se puede pasar

inmediata y consistentemente a un tipo de práctica educativa, la cual es el objeto directo de la teoría educacional.

En los hechos, tal tarea no se ha realizado. La actividad docente universitaria se realiza sobre un conjunto de supuestos tradicionales y convencionales de lo que es la educación (transmisión de información) y la educación superior (formación de profesionales), sin formularlo sistemáticamente ni contrastarlos con los ideales formativos o de desarrollo, o con una visión crítica y analítica de la sociedad y sus orientaciones político-económicas.

Se trata, por el contrario,<sup>4</sup> de afirmar que capacitar o formar al maestro no es aplicarle su propio esquema de acción —dar clases, darle clases— sino hacerle propicio el percibir sus esquemas y representaciones, analizarlos y contrastarlos críticamente para hacer posible una (nueva) teorización, y se espera, una nueva práctica educativa.

Puede afirmarse que en sentido estricto los programas de formación de profesores de la UAA no han prestado atención suficiente y específica a la teoría educativa, en este doble sentido: primero, a que el profesor adquiera una noción de la teoría educacional con rigor y consistencia de la cual se derive una acción organizada y valorable, y segundo, en el sentido de orientar la formación en cuestión a la construcción y desarrollo personal de una



A. SIFUENTES 90.

teoría educacional. Estrictamente hablando, ni siquiera se ha ocupado de desarrollar una teoría educativa limitada (Moore, 1980) en cuanto que se atiende al fenómeno de la enseñanza-aprendizaje. Si se toca, pero insuficientemente. El llegar a una "teoría educativa general" (ibid), es decir que incluya una propuesta relativa a un ideal formativo de hombre y de sociedad, queda más alejado.

Pueden postularse dos explicaciones:

- 1.- Ha predominado el propósito de introducir a los profesores a las ciencias de la educación, sin construir el paso a la teoría educativa como guía de la acción.
- 2.- Ligado a lo anterior, se opera con un falso supuesto: que el conocimiento de las ciencias de la educación, por sí mismo, sin una acción teorizadora distinta, produce una práctica educacional nueva, diferente. Lo que expresa Kent (1968:14) sobre el magisterio universitario como gremio profesional, se aplica aquí: "La idea ingenua de que la afiliación discursiva a la pedagogía moderna por parte del docente y de la institución bastaba para instaurar cambios efectivos en el quehacer del enseñante ha sido suplantada hoy por el reconocimiento de que la práctica pedagógica realmente ejercida está mediada por un conjunto de factores extra-teóricos, como son las condiciones institucionales del ejercicio docente, los hábitos pedagógicos asimilados por el maestro durante su propia experiencia escolar anterior, su grado de preparación sus hábitos intelectuales y sus orientaciones éticas, sus formas de organización y las características sociales y culturales de su público juvenil. También comprendemos ahora que, si bien estos elementos parecen atributos que el docente despliega como individuo frente a sus alumnos, en realidad tiene profundas relaciones con el entorno social: en la práctica docente se cuevan los más diversos impulsos y tensiones presentes en la cultura nacional".

Lo anterior nos indica la ausencia de una reflexión fundamental sobre la naturaleza de la educación en tanto formación de hombres —lo que significa pasar de la "filosofía" como planteamiento abstracto a una opción educativa expresada teórica y pedagógicamente— y sobre la naturaleza de la Universidad, más allá de su función docente (formación de profesionistas) <sup>5</sup>. Esta situación lleva a fundar la "acción educativa" en la transmisión del conocimiento con base en esquemas y prácticas insuficientes, en relación con las metas y orientaciones institucionales.

Desde este ángulo, esto muestra un rasgo de la Universidad, consistente en que se toman por dados los enunciados fundamentales de su Ley Orgánica y los referentes Constitucionales y de la Ley Federal de Educación y no elabora con base en ellos un proyecto educativo con alcances antropológicos, sino que se forman profesionistas considerándolos "necesarios", pero sin una crítica real de las estructuras

sociales, los valores políticos y los modelos operantes de socialización o enculturación. La Universidad es "consonante" con la sociedad existente; cumple una función reproductiva y apoya un cierto tipo de cambio que es funcional en la sociedad. "Tener más profesionistas", pero aún éste "tener más profesionistas" está puesto en entredicho por la crisis económico-laboral y la obsolescencia de los enfoques tradicionales de algunas profesiones.

La función de la teoría educativa es guiar la acción educativa<sup>6</sup> estableciendo fines de esta acción, describiendo una comprensión operativa de la naturaleza del educando y tomando decisiones consistentes acerca del conocimiento, las actitudes y habilidades relativas a los fines y que deben ser congruentes con la naturaleza del educando y que además especifican los métodos adecuados a los propósitos formativos. Como la acción educacional depende en alto grado del maestro (profesor), la formación del mismo es central. Tal como lo expresaban Whitaker y Moses, refiriéndose a la enseñanza (teaching) como profesión, ésta no será verdaderamente tal en tanto los educadores no puedan defender sus prácticas sobre la base de una sólida teoría e insistan en que los cambios en el currículo o la instrucción se sometan al mismo criterio. (1988:146).

Por lo anterior, se comprende que la formación del maestro implica la estructuración o re-estructuración de su personalidad o aspectos centrales de ella.

Debido a que se plantea el problema de la naturaleza de la educación ello significa, prácticamente, hablar de la formación de la personalidad, empezando por la del educador <sup>7</sup>.

Olvidar lo anterior es quizá el peor error de la formación de maestros:

En la personalidad se encuentra lo social, lo personal, lo cultural, que ha sido separado analíticamente por las ciencias.

Dado que los valores son creencias centrales de la personalidad y organizadores de motivos y actitudes están relacionados con la adquisición, construcción o posesión de una teoría educativa.

Los valores se modifican, (potencialmente) entre otras formas, por la experiencia educativa suponiendo que ésta a su vez consista en una experiencia cuya intención y organización atiende a los valores los cuales aparecen expresados en la ideología educativa.

El profesor no es sólo el "enseñante" como abstracción técnica o procesual, es una "personalidad" estructurada, dinámica, que incluye en sus elementos una visión del mundo, la construcción de un significado de la existencia, motivos de la acción, etc.

El propósito de la experiencia formadora de maestros (ver la Segunda Parte de este Artículo) fue el de observar algunos elementos relativos a la personalidad del maestro, su representación de la educación y el esperado impacto de la experiencia en sus valores y en su ideología educativa<sup>8</sup>.

1. En filosofía y teoría de la educación se presenta tanto un contenido asumido sobre "lo que debe ser" la educación como su habilidad para analizar críticamente los problemas educacionales, para teorizar.
- 2.- En relación con la "educación" y la "escolarización", téngase presente que la educación no es ni un proceso unívoco y su término tampoco es semánticamente unívoco. Sea que se comprenda como modo de actuar de acuerdo con algunos particulares patrones sociales, sea como un estilo institucional de formar, como sola instrucción o bien como proceso inculcador de valores, todos los sentidos importan en relación con la formación del profesor; lo que urge, es identificar la fuerza o impacto de cada sentido, pues ello tiene que ver con la configuración de su ser profesional.
- 3.- Lo anterior no deja fuera la socialización profesional que se produce en las escuelas, cuando el profesor inicia su trabajo. Por un lado, sus respuestas y ajustes estarán influidos por los procesos anteriores, y por el otro, su acción profesional modificará sus patrones de comportamiento precedentes o sus supuestos o creencias relativos a su acción. Realmente el corte entre ambas situaciones es sólo conceptual. La personalidad está en un dinamismo continuo.
- 4.- En la perspectiva de la búsqueda de una formación crítica del profesor se sitúa una experiencia de formación de profesores universitarios, que trató de colocar al maestro en situaciones de problematizar la educación mediante las filosofías y teorías de la educación, como modelos generales de acción, para promover el juicio crítico y la creación de teoría, de la cual algunos de sus resultados se verán en la segunda parte.
- 5.- Tarea, la de "formación de profesionistas", que encierra una falacia,



pues se dice como si eso fuera dado inmediatamente, y no planteara precisamente problemas filosóficos y teóricos, encerrados en las relaciones entre educación y sociedad, entre universidad y sociedad.

- 6.- Se distingue de las teorías sobre la educación desarrolladas en las ciencias del hombre, que son de naturaleza explicativa o pretenden llegar a serlo.
- 7.- Probablemente el acierto de las críticas a la tecnología educativa esté en señalar que de ella no puede esperarse mucho porque no plantea el problema formativo.

#### BIBLIOGRAFIA

- Allport G. (1988) *La persona en psicología. Ensayos escogidos*. México, Trillas, 376pp.
- Allport, G.W. (1976) "Personalidad: puntos de vista contemporáneos. I. Un sistema único y abierto", en *Enciclopedia Internacional de las Ciencias Sociales*. Madrid, Aguilar, vol. VIII, p.129-133.
- Allport, G.W. (1974 4a.) *Psicología de la Personalidad*. Buenos Aires, Paidós, 576 pp.
- Arredondo, M. (1982) "La formación de profesores en las ciencias sociales", en *Educación*. n.42, oct-dic., p.257-274.
- Barba, Bonifacio y Carlos Ornelas. (1989) "La Universidad Autónoma de Aguascalientes", en Ornelas, C. (coord) *La Calidad de la Educación Superior. Tres Estudios de Caso*. Mecanograma, 96pp.
- Barba, Bonifacio y Margarita Zorrilla. (1989) *El Desarrollo del Poder de Educar*. Ponencia presentada en el XI Coloquio de Antropología e Historia Regionales de El Colegio de Michoacán, del 25 al 27 de octubre de 1989, 55pp.
- Barba, Bonifacio y Margarita Zorrilla. (1987) *Filosofía Educativa y Valores Personales*. Aguascalientes, UAA, Tesis de Maestría, 205pp.
- Bock, Ph. (1985) *Introducción a la Moderna Antropología Cultural*. México, FCE, 584pp.
- Bromme, R. (1988) "Conocimientos profesionales de los profesores", en *Enseñanza de las Ciencias*, v.6, n.1, marzo, p.19-29.
- Brow, C. y Th. Cooney. (1982) "Research on teacher education, a philosophical orientation", in *Journal of Research and Development in Education*, v.5, n.4, p.13-17.
- Camacho, Salvador. (1987) "proyecto modernizador y grupos de poder en la Universidad Autónoma de Aguascalientes", en *Sociológica*, año 2, N. 5, p. 187-212.
- De Ibartola, María (1986) "El Personal Docente" en *La Educación Superior en México*. Caracas, CRESALC-UNESCO, p. 49-64.
- Díaz-Guerrero, Rogelio. (1987) "Historio-Sociocultura y Personalidad. Definición y Características de los Factores en la Familia Mexicana", en *Revista de Psicología Social y Personalidad*, v2, n1, p.15-42.
- Fuentes, Olac. "La educación superior en México y los escenarios de su desarrollo futuro", en *Universidad Futura*, v.1, n.3, octubre, p.2-11.
- Kent, Serna Rollin. (1986) "Quiénes son los profesores universitarios. Las vicisitudes de una azarosa profesionalización", en *Crítica*, revista de la UAP, n.28, jul.-sep., p.5-19.
- Lanier, Judith E. y Judith W. Little. (1986) "Research on teacher education", in Wittrock, Merlin C. *Handbook of Research on Teaching*, 3d. Edition, New York, MacMillan, p. 527-569.
- Martínez, Felipe y Laura Padilla. (1987) "Reseña del programa de formación de profesores. Universidad Autónoma de Aguascalientes", en *Foro Nacional Sobre Formación de Profesores Universitarios. Cuadernos de Trabajo*. México, UNAM-SEP-ANUIES, s/p.
- Moore, T.W. (1980) *Introducción a la Teoría de la Educación*. Madrid, Alianza, 130pp.
- O'Neill, W.F. (1981) *Educational Ideologies*. Santa Mónica, Good Year Pub. Co., 410pp.
- Padilla, Laura y Felipe Martínez. (1989) "La formación de profesores en educación superior. Un marco de referencia conceptual", *Reportes de Investigación. Serie Investigación Educativa*. Aguascalientes, UAA, n.15, 56pp.
- Pallán, Carlos. (1979) "Universidad, investigación y desarrollo en América Latina", en CEE (ed) *Educación y Realidad Socioeconómica*, México, CEE, p.121-142.
- Rokeach, M. (1973) *The Nature of Human Values*. New York. Free Press.