



ISSN: 2448 - 6574

El profesorado de educación superior en el marco de la innovación curricular

Briseda Noemí Ramos Ramírez
brisr17@gmail.com

Resumen

Las innovaciones curriculares son un tema actual en las Instituciones de Educación Superior (IES), cada vez son más planes y programas que son reestructurados y/o creados entorno a las llamadas innovaciones curriculares. En estos procesos uno de los más implicados es el docente, que si bien, participe o no en los procesos de diseño y/o reestructura curricular tendrá una relación directa y estrecha con el llamado currículo innovador, pues representa la parte operativa de dicho documento, es decir, será el que lleve a cabo esas innovaciones en el aula.

Pero, ¿cuál es el significado de innovación curricular para el docente? Y ¿cómo lo representa en el aula?, esas preguntas son las que se pretenden contestar al final de la investigación que se está realizando en el marco del doctorado en educación. La población que se considera son tres programas de licenciatura de la Universidad de Colima: educación especial, pedagogía y telemática, que han sido reestructurados con base en enfoques innovadores.

Por tanto, el trabajo presentado corresponde a un primer acercamiento que muestra la primera fase de la investigación y de manera somera da cuenta de la construcción teórica en un marco de reflexión en la que se analiza la innovación curricular y el quehacer docente y deja expuesto el trabajo que prosigue en las siguientes etapas. Se parte del planteamiento del problema que refleja el interés de la temática. Así mismo, se dará un esbozo de la metodología y no se llegará a la etapa de resultados, pero se tratará de anticipar a una reflexión final considerando las limitaciones y problemáticas probables en el proceso de investigación.

Palabras clave: currículo, innovación curricular, profesorado



ISSN: 2448 - 6574

Planteamiento del problema

Conscientes de las exigencias y necesidades educativas internacionales y nacionales actuales, cuya tendencia es el conocimiento diversificado y la globalización en todas las esferas sociales, las Instituciones de Educación Superior (IES) han hecho un esfuerzo para modificar sus estructuras académico - administrativas; en el caso de México, los institutos tecnológicos y algunas universidades han hecho propuestas relevantes con respecto a la estructura y organización curricular, por mencionar algunos ejemplos: la Universidad Iberoamericana, la Universidad de las Américas en Puebla, Universidad Autónoma Metropolitana, Universidad del Valle de México, los programas de la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad de Baja California, Universidad Nacional Autónoma de México (programas de doctorado), Escuela de Arte Teatral del INBA, entre otras (Sánchez, 1995), así como también la Universidad de Colima desde el año 1999 en la Facultad de Medicina.

Algunos de los factores que han incluido dentro de su proceso de innovación es la flexibilidad en sus planes de estudio, el cambio en su estructura organizacional (dejando de lado la correspondiente a escuelas y facultades), la incorporación de la tutoría, programas de prácticas y educación continua, adaptación de la tecnología para la enseñanza y el aprendizaje, fuentes alternas de financiamiento a través de proyectos u otros y la definición de un modelo de investigación. Si bien no se tiene el dato actualizado de cuántos programas educativos han incorporado elementos innovadores a nivel nacional, se infiere que se ha incrementado debido al impulso de las políticas educativas, el plan nacional de educación y reglas de operación que se derivan del apoyo federal mediante programas como el Programa integral de fortalecimiento institucional (PIFI) – hoy Programa de fortalecimiento de calidad en instituciones educativas (PROFOCIE) – que ha impulsado la incorporación de elementos innovadores en el currículo a partir de objetivos estratégicos como mejorar y asegurar la calidad de los programas educativos mediante la actualización y reestructura curricular.

En el caso concreto de la Universidad de Colima, inicia este proceso de cambio a partir de 1998, iniciando con la reestructura de su modelo curricular del cual partirían las nuevas propuestas curriculares, es difundido mediante el cuadernillo del Modelo Académico Curricular para la Universidad de Colima, en el cual se considera que el currículo deberá ser flexible, será



ISSN: 2448 - 6574

revisable en función del contexto, se promoverá la formación integral de los estudiantes, la evaluación será formativa, estará centrado en el aprendizaje y el papel del profesor será como facilitador del aprendizaje (*DGES, 1998*); Dicho modelo planteó la importancia del aprendizaje y puso énfasis en la participación del estudiante como promotor y generador de procesos formativos; por lo que, retomado la misión y visión de ese momento, se promueve que el estudiante universitario debía ser creativo, libre y consiente; responsable de su propio proceso de formación, tener un fuerte sentido de compromiso social basado en la ética, constructor de aprendizajes socialmente útiles, debía ser capaz para ajustar y reajustar sus estructuras mentales ante nuevos conocimientos, indagador constante de su realidad y de las necesidades sociales, a las cuales busca dar respuesta desde su campo de acción.

Desde esta perspectiva, los planes de estudio plantearon estrategias para permitir la modificación de las estructuras mentales en los alumnos y se promoviera, dentro de las aulas, el aprendizaje significativo, tal fue el caso de la Facultad de Medicina en 1999, la cual comenzó por cambiar la metodología tradicional de enseñanza por el Aprendizaje Basado en Problemas (ABP) y pronto siguió su ejemplo la Facultad de Psicología, Enfermería y Trabajo Social, es así como los programas del área de la salud marcaron el cambio en la Universidad. A finales del año 2005, surge una nueva propuesta de modelo curricular, en ella participaron funcionarios, la Dirección General de Educación Superior, directivos de planteles, profesores de tiempo completo y parcial, estudiantes y asesores pedagógicos; por lo que esta propuesta se caracterizó por ser más incluyente con la comunidad universitaria y marcó una gran diferencia en el nivel de compromiso de toda la comunidad.

Ante esta iniciativa institucional por modificar nuevamente el modelo curricular de la Universidad, y en apego a las política educativas, los nuevos enfoques de la educación a nivel internacional y de organismos como la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) y la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES), proyectos como Tuning y Cumex; otras Facultades de la Máxima Casa de Estudios, optaron por dirigir sus currículos con enfoques innovadores y centrados en el estudiante, el cambio ha sido de manera paulatina, después del área de la salud, algunos programas del área de las ingenierías y humanidades han hecho lo propio, tratando de apegarse a los objetivos generales del nuevo Plan Institucional de Desarrollo (PIDE) 2014 –



ISSN: 2448 - 6574

2017, que sigue en sintonía con la visión 2030 y en el que se señala, entre otros objetivos: “Asegurar que el modelo educativo garantice la pertinencia social, la flexibilidad, la comparabilidad y la calidad de los programas educativos e incrementar los niveles de eficacia y eficiencia de los servicios educativos universitarios” (pág. 15)

Por otra parte, cabe destacar que aunque hoy en día la Universidad de Colima cuenta con 20 PE que han incorporado elementos innovadores en el currículo, sólo el 45% registra egresados, pues el mayor número de programas que modificaron el currículo con base a elementos innovadores se dio a partir del 2007; lo que indica que sólo el área de la salud estaba bajo un modelo flexible y centrado en el estudiante al inicio del año 2000, posteriormente con el impulso que dio la reestructura del modelo curricular en 2005, el trabajo de reestructura con base en modelos centrados en el estudiante y aprendizaje se reactiva y en 2007 la Facultad de Telemática ofrece dos programas sustentados en el aprendizaje basado en proyectos (ABPr), así mismo el programa de Arquitectura inicia en ese año con el mismo enfoque; dos años más tarde el programa de Educación Especial incorpora el esquema del modelo basado en competencias, en él se incluye como parte de estrategias para la enseñanza el ABP, ABPr, estudio de casos y práctica situada; en ese mismo año la Facultad de Medicina actualiza nuevamente su programa siguiendo el esquema del ABP.

En el 2010 solo el programa de Pedagogía inicia con una propuesta en competencias; en 2012 la carrera de Diseño ofrece un programa por proyectos, en 2013, Enfermería se actualiza con un enfoque híbrido que incluye el estudio de caso, competencias y ABP y finalmente es hasta el año 2015, en el que se da un mayor número de programas reestructurados y actualizados con enfoques innovadores, éstos son: Enseñanza de las Matemáticas, Educación Física y Deporte, Ingeniería Civil, Topografía, Electromecánica, Mecatrónica, Derecho, Administración, Contabilidad, Negocios Digitales y Psicología, esta última por segunda vez reestructurada. En síntesis, el esfuerzo de la Universidad de Colima por incorporar innovaciones curriculares ha sido constante, de tal manera que hasta el día de hoy, podría exponerse que el 100% de los programas reestructurados han incorporado alguna innovación en el currículo.

Si bien, lo anterior deja en evidencia el arduo trabajo de la universidad por contar con programas de licenciatura innovadores, también representa un eminente trabajo en el



ISSN: 2448 - 6574

seguimiento del currículo, del que deberá analizarse cada ámbito, siendo uno de ellos el profesorado. En este sentido, la complejidad de la profesión docente enmarca una serie de elementos que rodean el actuar del desempeño del profesor. La planeación, estrategias didácticas, estudiantes, recursos, contexto, evaluación, currículo, innovaciones, entre otros, son algunos de los elementos que día con día el docente se relaciona y actúa entorno a ellos.

Comprender qué significa las innovaciones para el docente y conocer cómo las transfiere en el aula, permite conocer la aplicación de las innovaciones curriculares en el aula, contrastar lo que está escrito con la realidad y determinar en qué medida impacta las creencias sobre innovación de los docentes en los estudiantes y en su aprendizaje.

En consonancia con lo anterior, resalta el hecho de que conocer las innovaciones curriculares no es suficiente para llevarlas a cabo, es preciso entenderlas y saber cómo implementarlas en el aula, sin embargo, no se puede pensar que el profesor seguirá como receta cada una de las innovaciones propuestas en el currículo, ni tampoco pretender que las entenderá tal como estén redactadas en el documento, más bien tendría que hacerse a la inversa y entender cómo interpreta las innovaciones el docente y cómo las traduce en su desempeño. Es por ello que, la investigación tratará de responder a las preguntas: ¿cuál es el significado de innovación para el docente?, ¿las reestructuras curriculares generan cambios en la práctica del docente? ¿Cuál es el papel del docente en los procesos de innovación curricular?, ¿cómo transfiere el docente las innovaciones curriculares en el aula?

El resultado final de la investigación permitirá responder a los cuestionamientos anteriores, sin embargo, siendo el presente un avance de la misma, solo se enmarca la primera fase, que corresponde al análisis teórico y propuesta metodológica de la investigación.

Fundamentación teórica

Collado, Medina, Herrera y Moreno (2013), señalan que la innovación curricular “ocurre en el contexto mismo de la situación educativa (tiempo y espacio) y se configura en la convergencia de conocimiento, afectividad, pensamiento y acción de los que intervienen y le otorgan sentido y significado, a partir de sus propias prácticas y de su cultura. Es en esencia, una manifestación de ruptura paradigmática mucho más evidente a pequeña escala, esto es, en las prácticas



ISSN: 2448 - 6574

concretas donde nacen y se consolidan los propios fines” (p. 14). Es decir, la innovación curricular se demuestra en el hacer, desde la postura docente hasta el cómo lo interpretan los estudiantes en el aula, qué perciben los alumnos de los docentes y éstos cómo actúan con la respuesta de los alumnos. Es como un círculo en donde los protagonistas de la innovación son los profesores y estudiantes en el escenario educativo.

Es evidente que la participación del docente en las innovaciones curriculares son esenciales, diversos documentos se han publicado en torno al profesorado y su relación con el currículo; las temáticas recurrentes han sido sobre su vínculo con el currículo (Barrón e Ysunza, 2003; Barrón, 2006; Marcelo 1995; Matas, Tójar y Serrano, 2004; Eléxpuru, Martínez, Villardón y Yániz, 2006), las competencias docentes (Bozu y Canto, 2009), la evaluación (Díaz Barriga F. y Rigo, 2008; González, García y Triviño, 2014), formación, retos y tendencias de la docencia (Monereo y Pozo, 2016; Barrón, Rojas y Montaña, 1996; Tünnermann, 2000; Cáseres, s/f; Villa, 2014), trabajo que han considerado todas las aristas del desempeño docentes, como currículo, evaluación, enseñanza, entre otros (Morán, 2012), los estímulos en la docencia (Lastra y Comas, 2014), entre otros.

Lo más relevante de esos trabajos es que señalan el desempeño del docente como elemento sustancial en la implementación del currículo, haciendo énfasis en sus características, competencias y retos que deben superar día a día. Desde la visión social del currículo el docente tiene un papel no solo de mediador de este, sino también de agente emprendedor y como elemento clave para la innovación.

Desde la perspectiva de la sociología de las profesiones, Dubar y Tripier (1998), señalan que:

- La profesión no se puede separar del medio social donde es practicada,
- La profesión no está unificada, pero pueden identificarse los fragmentos profesionales organizados y competitivos,
- No existen profesiones estables
- La profesión no es objetiva, sino una relación dinámica entre las instituciones.

Por tanto, la profesión docente es parte del medio social y aunque se concibe en el ámbito institucional debe tener la libertad de cambiar los sistemas para tener impacto en ese medio.



ISSN: 2448 - 6574

Por su parte, Tünnermann (2000), menciona en el documento *Desafíos del docente universitario ante el siglo XXI*, algunas de las características que debe tener del docente en el marco de la sociedad de la información y comunicación, las cuales son:

- Capacidad para aprender continuamente
- Pensamiento abstracto y sistémico
- Visión integral de la sociedad y del mundo
- Compromiso en un esfuerzo continuo de superación
- Capacidad de actuar en la sociedad
- Capacidad para mejorar e innovar las condiciones de vida y de trabajo
- Con iniciativa para la experimentación y mutua reflexión
- Con valores de colaboración y responsabilidad cívica, productiva y de calidad
- Capacidad de atender las trascendencias de los propios actos
- Competente para desempeñarse como profesional, ciudadano y persona
- Capacidad para convertirse en auténtico agente de cambio
- Conciencia del papel que desempeña como parte de una estructura productiva, de una familia y comunidad.

La cuestión vuelve a surgir cuando se revisa a detalle cada una de éstas características deseables del docente, ¿cuáles son los elementos con lo que cuenta el docente para poder lograr cada una de éstas características?, ¿tiene los recursos necesario para tener la facilidad de innovar?, ¿cuál es el bagaje cultural, social, económico y político que le permitirá ser un agente de cambio?, éstos y otros cuestionamientos se ponen como análisis sobre la función docente en los currículos innovadores.

Responder éstas cuestiones implica analizar quiénes son los docentes y cómo es la profesión docente actual en el marco de las políticas educativas. En una publicación del *Newsweek* en español del 2013, el investigador Ángel Díaz Barriga publicó un artículo relacionado con la profesión docente, en la que hizo el señalamiento de que “la profesión docente reclama que de una manera puntual se analicen diversas situaciones, unas inherentes a lo que es y se espera de un profesional, otras relacionadas con su contexto y las condiciones en las que realiza su trabajo” (p.1). Asimismo, el autor destaca que la profesión docente es una tarea pública olvidada y desvirtuada en México, lo que significa que no hay una concordancia con lo que se

exige al docente y con lo que éste tiene al alcance para el logro de los propósitos y competencias exigidas por el sistema educativo.

Objetivos

Como principal objetivo, la investigación plantea el siguiente:

1. Analizar el significado de innovación curricular de docentes y su interpretación en el aula

Metodología

Siendo lo anterior, una breve contextualización de lo que se pretende en la investigación, se propone la siguiente ruta epistemológica (figura 1):

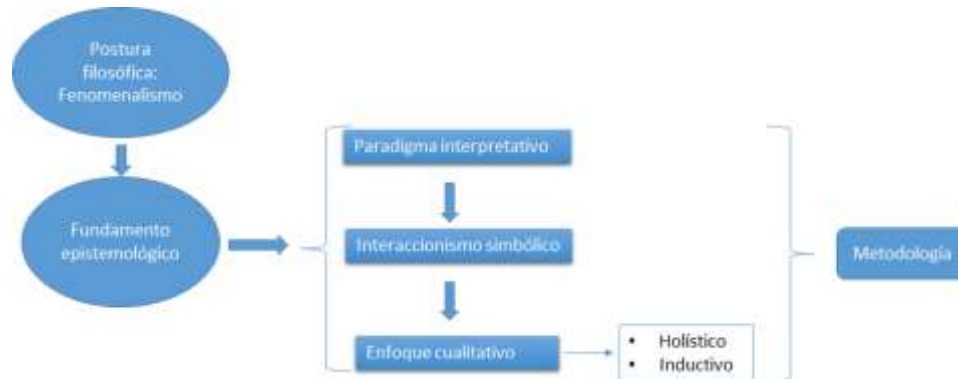


Figura 1. Ruta epistemológica de la metodología
Fuente: elaboración propia

El abordaje de la investigación parte de la postura filosófica llamada fenomenalismo, cuyo principal exponente es Immanuel Kant, que afirma la existencia de las cosas reales independientes de la conciencia, pero que no se pueden conocer en su esencia por limitarse nuestro conocimiento al mundo del fenómeno o apariencia.

De acuerdo a esta teoría no conocemos las cosas como realmente son, en sí mismas, sino como se nos aparecen; para el fenomenalismo existen cosas reales, pero su esencia permanece desconocida para nosotros; solo podemos saber que las cosas son; pero no lo que son (Zamudio, 2012). De esta manera coincide con el realismo al admitir la existencia de cosas reales; pero también coincide en el idealismo en tanto que limita el conocimiento a la conciencia, a todo lo que es aparente, de donde se deduce la imposibilidad del conocimiento auténtico de la realidad.



ISSN: 2448 - 6574

La investigación será de corte cualitativo, en tanto que se pretende hacer una descripción de la interpretación que los docentes le dan a la innovación curricular y establecer una serie de caracterizaciones en función de las líneas de análisis propuestas. Algunas de las características que sustentan por qué el estudio es cualitativo, son las expuestas por Steve Taylor y Robert Bogdan en Álvarez y Jurgenson (2011):

- *La investigación cualitativa es inductiva*, ya que se parten de datos para desarrollar conceptos e intelecciones. Se comienzan los estudios con interrogantes formuladas vagamente.
- *El investigador ve el escenario y a las personas en una perspectiva holística*. Las personas, escenarios o los grupos no son reducidos a variables, sino considerados como un todo.
- *Se investiga en el mundo real*, en vez de hacerlo en entornos creados específicamente para la investigación.
- *Se trata de comprender a las personas dentro del marco de referencia de ellas mismas*. Resulta esencial experimentar la realidad tal como los otros la experimentan.
- *Todas las perspectivas son valiosas*. Se busca una comprensión detallada de las perspectivas de otras personas. A todas se las ve como iguales.
- *Todos los escenarios y personas son dignos de estudio*. Ningún aspecto de la vida social es demasiado frívolo o trivial como para ser estudiado. Todos los escenarios y personas son, a las ves similares y únicas.

Por lo anterior, se sustenta el estudio como cualitativo y de corte inductivo y se reafirma que no puede ser cuantitativo, ya que los fenómenos y hechos encontrados no serán medidos en términos de cantidad, intensidad o frecuencia y la realidad no es considerada como estática; características propias de un paradigma cuantitativo (Álvarez y Jurgenson, 2011).

Método

La metodología se ubica en el interaccionismo simbólico, que parte del paradigma interpretativo sociopsicológico, cuyas premisas, de acuerdo a Álvarez y Jurgenson (2011), son:

- Los seres humanos actúan respecto de las cosas basándose en los significados que éstas tienen para ellos.



ISSN: 2448 - 6574

- Los significados de las cosas derivan de la interacción que la persona tiene con otros seres humanos.
- Los significados son manejados o modificados por medio de un proceso interpretativo que la persona pone en juego cuando establece contacto con las cosas.

El cómo conciben los profesores las innovaciones curriculares es parte del cómo han actuado antes ellas, que interpretación les dan al ser transmitidas y cuál es el significado que transmiten en el aula; premisas que resaltan en el interaccionismo simbólico. Blumer, quien fue el principal precursor menciona que el proceso interpretativo se da en dos pasos bien definidos:

- La persona se indica a sí misma la cosa respecto de la cual está actuando; tiene que señalarse las cosas con un significado.
- Como resultado de este proceso de comunicación reflexiva, la interpretación se convierte en el acto de manejar los significados. La persona selecciona, verifica, suspende, reagrupa y transforma el significado.

Asimismo, se fundamenta en seis conceptos básicos que Blumer (citado en Álvarez y Jurgenson, 2011) llama *imágenes de raíz*, estos conceptos mantienen una estrecha relación con la perspectiva de innovación social que se abordará en la investigación.

- 1) *Naturaleza de la sociedad humana o de la vida de los grupos humanos*. Los grupos humanos se consideran personas en acción.
- 2) *Naturaleza de las interacciones sociales*. La vida de un grupo necesariamente presupone la interacción entre sus miembros y las actividades de cada persona ocurren principalmente como respuesta a otros.
- 3) *Naturaleza de los objetos*. La propuesta del interaccionismo simbólico consiste en que el mundo de cada persona y de los grupos está conformado por objetos y que éstos son producto de la interacción simbólica.
- 4) *El ser humano como un organismo activo*. El ser humano es visto como un individuo que no sólo responde a las indicaciones de los otros, sino que también emite sus propias indicaciones a los demás.
- 5) *Naturaleza de la acción humana*. La acción humana consiste en tener en cuenta los diferentes objetos que percibe y en crear una línea de conducta sustentada en cómo los interpreta.



ISSN: 2448 - 6574

- 6) *Interconexión de la acción.* La articulación de las líneas de acción, se constituye como acción conjunta, la cual no es la suma de las acciones individuales sino una nueva acción, en cuya formación participan los individuos.

Conclusiones

A manera de reflexión, es preciso destacar que la innovación no es el incorporar tecnología informática en las aulas, ni capacitar al profesorado en el modelo en competencias o en el que está de “moda”, tampoco lo es adquirir el discurso político nacional e internacional como eslogan. Innovar es pretender generar cambios sustanciales que propicien mejoras permanentes en la educación. Actualmente, vivimos una docencia apresurada, que trata de “cumplir” con las estructuras sociales, políticas y económicas y olvidamos que la razón de la docencia es formar seres humanos y que esa debería ser nuestra inspiración para innovar. A pesar de las dificultades que hoy en día tenga la educación es preciso recordar que es la forma más certera de tener una mejor sociedad.

Sin duda, la profesión docente es compleja por ser un campo del conocimiento influenciado por sus diversos enfoques y por los paradigmas en la psicología del aprendizaje (Izarra, s/f), así como por las múltiples exigencias, tareas y retos que representa al margen de políticas y tendencias en la educación. Aunado a ello, las creencias que tienen quienes aspiran a ejercer la docencia influyen directamente en la concepción sobre la innovación curricular, por lo que profundizar en lo que cree el docente sobre la enseñanza, el aprendizaje y los enfoques innovadores, entre otros, impacta en el aula y en la comprensión misma de la profesión docente. Antes de su desempeño profesional y su formación académica, los profesores tienen un conjunto de representaciones sobre la enseñanza (Izarra, s/f), en donde “éstas representaciones encarnadas, situadas y específicas de dominio pueden entenderse por tanto como teorías implícitas” (Pozo, 2003; p. 199; citado en Izarra, s/f).

Según Brody y Day (1993), el valor que el docente concede a una creencia determina el significado que la educación tiene para él o ella, en este sentido, las teorías implícitas tratan de indagar sobre esas creencias que el docente tiene de la enseñanza, por tanto considerar un estudio previo sobre las creencias del docente para el diseño o reestructura curricular, permitirá adaptar las estructuras innovadoras del currículo de manera concisa y natural en el aula, partiendo de lo que se tiene en el profesorado e impulsando la innovación desde adentro y no a la inversa. En este sentido, la propuesta expuesta trata de abordar dicha temática, partiendo de



ISSN: 2448 - 6574

la experiencia en la Universidad de Colima, quien será uno de los casos expuestos sobre el tema de significados y creencias del docente en el campo de la investigación.

Referencias

- Álvarez, J. y Jurgenson, G. (2011). *Cómo hacer investigación cualitativa. Fundamentos y metodología*. Paidós: México
- Barrón, C. (coord.). (2006). *Proyectos educativos innovadores. Construcción y debate*. México: IISUE – UNAM.
- Barrón, C. y Ysunza, M. (2003). *Currículum y formación profesional en Díaz Barriga, A. (Coord.). La investigación Educativa en México 1992 – 2002 (35 - 61)*. México: COMIE.
- Barrón, C., Rojas, I. y Montaña, R. (1996). *Tendencias en la formación profesional universitaria en educación. Perfiles educativos, 71*. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=13207107>.
- Bozu, Z. y Canto, P. (2009). *El profesorado universitario en la sociedad del conocimiento: competencias profesionales docentes. Revista de Formación e Innovación Educativa Universitaria 2(2), 87-97*. Recuperado de http://educacioncientifica.org/Refiedu/Vol2_2/REFIEDU_2_2_4.pdf
- BRODY, C. y DAY, M. (1993). *Co-teaching, teacher beliefs and change: a case study*. Paper presented at the annual meeting of the AERA: Atlanta.
- Cáseres, M. (s/f). *La formación pedagógica de los procesos universitarios. Una propuesta en el proceso de profesionalización del docente*. Recuperado de http://rieoei.org/edu_sup20.htm.
- Collado, L., Medina, L., Herrera, A. y Moreno, M. (2013). *Innovación curricular en turismo: un campo de estudio y referentes para la formación universitaria. Revista electrónica Actualidades Investigativas en Educación, 13 (1), 1-39*. Recuperado de <http://revista.inie.ucr.ac.cr/>
- Díaz Barriga, A. (2013). *La profesión docente: una tarea pública olvidada y desvirtuada en México. Revista Newsweek en Español 360°*. Recuperado de <http://nwnoticias.com/#!/noticias/la-profesion-docente-una-tarea-publica-olvidada-y-desvirtuada-en-mexico>



ISSN: 2448 - 6574

- Díaz Barriga, F. y Rigo M. (2008). Realidades y paradigmas de la función docente: implicaciones sobre la evaluación magisterial en educación superior. Recuperado de <http://publicaciones.anuies.mx/revista/127/3/3/es/realidades-y-paradigmas-de-la-funcion-docente-implicaciones-sobre-la>.
- Dirección General de Educación Superior (2008). Modelo curricular para la educación superior. Universidad de Colima: México.
- Dubar, C. y Tripier, P. (1998). Sociologie des Professions. París: Armand Colin.
- Eléxpure, I., Martínez, A., Villardón, L. y Yániz, C. (2006). Diseño, desarrollo y evaluación del Plan de formación y Desarrollo del profesorado para la incorporación del Modelo de Formación de la Universidad de Deusto. Cuadernos monográficos del ICE, no. 13. Bilbao: Universidad de Deusto.
- González, S., García, M. y Triviño, M. (2014). La evaluación institucional en la Universidad: Percepción del profesorado y del personal de administración y servicios. Revista de docencia universitaria, 12 (4), 17 – 37. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4907899.pdf>.
- Izarra, D. (s/f). Formación docente y teorías implícitas. Memoria del V Encuentro Internacional “Las transformaciones de la profesión docente frente a los actuales desafíos”. Red Docentes de América Latina y el Caribe: Venezuela.
- Lastra, R. y Comas, O. (2014). El profesor universitario: entre el estímulo económico y la epistemodinámica. Revista de Educación Superior, XLIII (2), 57 – 87. Recuperado de <http://www.scielo.org.mx/pdf/resu/v43n170/v43n170a4.pdf>
- Marcelo, C. (1995). Formación del profesorado para el cambio educativo. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/256194929_Formacion_del_Profesorado_para_el_Cambio_Educativo?enrichId=rgreq-ae5bd78aebef83d37f0f25e10d04428-XXX&enrichSource=Y292ZXJQYWdIOzI1NjE5NDkyOTtBUzoxMDM3ODA5NTE1Mjc0MjZAMTQwMTc1NDcxNTM1MA%3D%3D&el=1_x_2
- Matas, A., Tójar, J. y Serrano, J. (2004). Innovación educativa: un estudio de los cambios diferenciales entre el profesor de la Universidad de Málaga. Revista electrónica de Investigación Educativa, 6(1). Recuperado de: <http://redie.uabc.mx/vol6no1/contenido-matas.html>



ISSN: 2448 - 6574

Monereo, C. y Pozo, J. (2016). La cultura educativa en la universidad: nuevos retos para profesores y alumnos. Publicación en línea. DOI: 10.13140/2.1.5069.2168.

Morán, P. (2012). La evaluación cualitativa en los procesos y prácticas del trabajo en el aula. México: IISUE – UNAM.

Sánchez, M. (1995). Modelos académicos. México: ANUIES.

Tünnermann, C. (2000). Desafíos del docente universitario ante el siglo XXI. República Dominicana: CONES.

Universidad de Colima (2010) Visión 2030 Universidad de Colima, universidad sin fronteras: Ejes para el Desarrollo Institucional, Plan Institucional de Desarrollo. México.

Zamudio, J. (2012). Epistemología y Educación. México, Red Tercer Milenio.