



REDES DE  
INVESTIGACIÓN  
E INNOVACIÓN  
EN DOCENCIA  
UNIVERSITARIA

VOLUMEN  
**2019**

XARXES D'INVESTIGACIÓ I  
INNOVACIÓ EN DOCÈNCIA  
UNIVERSITÀRIA

**VOLUM 2019**

Roig Vila, R. (Coord.)  
Lledó Carreres, A.  
Antolí Martínez, J.M.  
Pellín Buades, N. (Eds.)

# Redes de Investigación e Innovación en Docencia Universitaria. Volumen 2019

ROSABEL ROIG-VILA (COORD.),  
JORDI M. ANTOLÍ MARTÍNEZ, ASUNCIÓN LLEDÓ CARRERES & NEUS PELLÍN BUADES  
(EDS.)

*Redes de Investigación e Innovación en Docencia Universitaria. Volumen 2019*

*Edició / Edición: Rosabel Roig-Vila (Coord.), Jordi M. Antolí Martínez, Asunción Lledó Carreres & Neus Pellín Buades (Eds.)*

*Comité editorial internacional:*

*Prof. Dr. Julio Cabero Almenara, Universidad de Sevilla*

*Prof. Dr. Antonio Cortijo Ocaña, University of California at Santa Barbara*

*Prof. Dr. Ricardo Da Costa, Universidade Federal Espiritu Santo, Brasil*

*Prof. Manuel León Urrutia, University of Southampton*

*Prof. Dr. Enric Mallorquí-Ruscalleda, Indiana University-Purdue University, Indianapolis*

*Prof. Dr. Santiago Mengual Andrés, Universitat de València*

*Prof. Dr. Fabrizio Manuel Sirignano, Università degli Studi Suor Orsola Benincasa di Napoli*

*Prof. Dr. Alexander López Padrón, Universidad Técnica de Manabí, Ecuador*

*Revisió i maquetació: ICE de la Universitat d'Alacant/ Revisión y maquetación: ICE de la Universidad de Alicante*

*Revisora tècnica/ Revisora técnica: Neus Pellín Buades*

*Primera edició: novembre 2019*

*© De l'edició/ De la edición: Rosabel Roig-Vila, Jordi M. Antolí Martínez, Asunción Lledó Carreres & Neus Pellín Buades*

*© Del text: les autores i autors / Del texto: las autoras y autores*

*© D'aquesta edició: Institut de Ciències de l'Educació (ICE) de la Universitat d'Alacant / De esta edición: Instituto de Ciencias de la Educación (ICE) de la Universidad de Alicante*

*ice@ua.es*

*ISBN: 978-84-09-07186-9*

*Qualsevol forma de reproducció, distribució, comunicació pública o transformació d'aquesta obra només pot ser realitzada amb l'autorització dels seus titulars, llevat de les excepcions previstes per la llei. Adreceu-vos a CEDRO (Centro Español de Derechos Reprográficos, [www.cedro.org](http://www.cedro.org)) si necessiteu fotocopiar o escanejar algun fragment d'aquesta obra. / Cualquier forma de reproducción, distribución, comunicación pública o transformación de esta obra sólo puede ser realizada con la autorización de sus titulares, salvo excepción prevista por la ley. Dirijase a CEDRO (Centro Español de Derechos Reprográficos, [www.cedro.org](http://www.cedro.org)) si necesita fotocopiar o escanear algún fragmento de esta obra.*

*Producció: Institut de Ciències de l'Educació (ICE) de la Universitat d'Alacant / Producción: Instituto de Ciencias de la Educación (ICE) de la Universidad de Alicante*

*EDITORIAL: Les opinions i continguts dels textos publicats en aquesta obra són de responsabilitat exclusiva dels autors. / Las opiniones y contenidos de los textos publicados en esta obra son de responsabilidad exclusiva de los autores.*

## **7. Desarrollo Profesional y Formación: ¿Cuáles son los motivos de los docentes de ciencias de la comunicación de la UNISON para realizar o no actividades formativas?**

Gámez Grijalva, Lizeth Gabriela; Castillo Ochoa, Emilia

*Universidad de Sonora, a205202499@alumnos.unison.mx*

*Universidad de Sonora, ecastillo@sociales.uson.mx*

### **RESUMEN**

Esta investigación de corte cualitativo plantea por medio de un estudio de caso describir y analizar la formación de la comunidad docente de la Licenciatura en Ciencias de la Comunicación de la Universidad de Sonora (UNISON) a partir del desarrollo profesional y de las políticas públicas que intervienen en este proceso a través de la interpretación de las entrevistas realizadas a una muestra de 14 docentes de esta licenciatura con tipo de contratación indeterminado de tiempo completo y de asignatura para conocer sus percepciones con respecto a los motivos que tienen para realizar o no actividades formativas. En México, los programas derivados de las políticas públicas dirigidos a la formación de los docentes de Educación Superior (ES) los cuales encuentra su importancia en el reconocer que la formación y profesionalización docente deben ser contemplados como un proceso permanente e inherente a la práctica son necesarios para elevar los niveles de calidad de la educación para formar capital humano, capaz de enfrentar los desafíos que los nuevos contextos establecen no se encuentran reguladas normativamente, es decir, son de carácter no obligatorio. Por lo tanto, se vuelve pertinente indagar cuales son las motivaciones de los docentes para profesionalizarse. Respecto a las conclusiones, los informantes señalaron que se busca formación con la intencionalidad de mejorar y por compromiso hacía la profesión.

**PALABRAS CLAVE:** desarrollo profesional, formación docente, profesionalización, educación superior.

## 1. INTRODUCCIÓN

En un contexto de globalización y sociedad del conocimiento los organismos internacionales realizan a los países una serie de recomendaciones basadas en áreas de oportunidad detectadas por medio de diagnósticos específicos, que los Estados retoman en políticas públicas para mejorar los aspectos señalados. Con respecto al desarrollo profesional y la formación docente, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, UNESCO por sus siglas en inglés en 2011 propuso desarrollar políticas públicas enfocadas a la formación continua y el desarrollo profesional para impulsar el perfeccionamiento de las prácticas de enseñanza en la ES por medio de la promoción de planes integrales de superación pedagógica y programas integrales de formación docente.

Por su parte, la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) en 2010, recomienda el perfeccionamiento del personal docente en ES, en el aspecto de formación constante que impacte en el desarrollo profesional. En relación a esto, la Federación Latinoamericana de Facultades de Comunicación Social (FELAFACS) en conjunto con la UNESCO en 2009, coincidiendo con otros organismos, señalan que la comunidad docente de Ciencias de la Comunicación de Latinoamérica debe de estar profesionalizada, además enfatiza la importancia de la habilitación en cuestiones pedagógicas, prácticas y tecnológicas para mejorar la práctica docente enfocada a la comunicación.

En México estas recomendaciones fueron retomadas como programas dirigidos a la formación y profesionalización de los docentes de ES, los cuales encuentra su justificación en la aseveración de que la formación y profesionalización docente son necesarias para elevar los niveles de calidad de la educación. En relación a estos programas la evidencia documental señala que los docentes consideran que no han cubierto en su totalidad sus demandas formativas y en cuanto a la profesionalización se incrementaron los docentes que han realizado estudios de posgrado (Galaz y Gil, 2009), sin embargo, no hay evidencia clara que señale que elevar los niveles de profesionalización académica haya impactado en el mejoramiento de la calidad educativa (Acosta, 2013).

La UNISON, adaptando las políticas federales implementó una política institucional la cual por medio del Programa de Mejoramiento Académico promueve las actividades formativas en el aspecto disciplinar, tecnológico y pedagógico a manera de cursos, seminarios y talleres no obligatorios, aunque la asistencia a estos son requisito para la promoción académica. En cuanto al fomento de la profesionalización, anualmente la institución lanza convocatorias de becas sometidas a concurso dirigidas a toda la comunidad docente para la realización de estudios de posgrado de calidad.

Con respecto a esta iniciativa institucional, Estévez (2009) señaló que no hay certeza de los efectos de mejoramiento académico en la UNISON a partir de su estudio de los significados que le ha dado la comunidad docente a esta política institucional. Los procesos formativos de los docentes son parte fundamental de su desarrollo profesional en el aspecto de la adquisición de habilidades o técnicas pertinentes para la práctica. El desarrollo profesional, a su vez se encuentra definido por cuestiones referidas a la profesión y al contexto laboral, se ve influenciado por las exigencias del perfil requerido

por la globalización y la sociedad del conocimiento en el aspecto de que al incrementarse o redefinirse las exigencias del perfil docente, en el que no basta con contar con los conocimientos disciplinares, el docente tiene que realizar las adecuaciones pertinentes haciendo uso de sus habilidades, recursos institucionales o personales que le permitan equipararse a estas cuestiones.

En relación al perfil requerido por la globalización y la sociedad del conocimiento Torres, Badillo, Valentín y Ramírez (2014) señalan que éste se refiere a que el docente por medio de su guía permita desarrollar los conocimientos y habilidades a los alumnos para distintos ámbitos de la vida, que en su práctica involucre las TIC con intención didáctica y que la actualización e innovación en su quehacer sea una cuestión permanente. Es decir, que el docente sea competente para los requerimientos contextuales actuales; en ese sentido Bozú y Canto (2009) señalan que las competencias profesionales con las que el profesorado debe contar “son un conjunto de conocimientos, habilidades, actitudes y valores necesarios para realizar una docencia de calidad. Esto es, lo que han de saber y saber hacer los profesores para abordar de forma satisfactoria los problemas que la enseñanza les plantea” (p. 91).

En cuanto al desarrollo profesional, Imbernón (2017) señala que este proceso inicia con la elección del sujeto a formarse en determinada disciplina que exige una formación continua o permanente no solo disciplinar sino también pedagógica para desarrollar las habilidades pertinentes que permitan compartir el conocimiento de los profesores con sus alumnos; es decir la formación docente es un proceso transversal que en conjunto con aspectos contextuales y laborales donde se encuentre inmerso el docente dibuja el desarrollo profesional a lo largo de todas las etapas que éste implica (Martínez, 2015; Novoa 2015; Tenti, 2015).

En relación al proceso de desarrollo profesional y la formación docente, se encuentra la profesionalización la cual comprende el proceso que valida una profesión en el aspecto laboral (Novoa, 1997). Sería pues, todas aquellas acciones que busquen legitimar a la profesión; “los docentes deben asumir la conciencia de ser profesionales en proceso permanente de formación, lo que quiere decir que con la práctica cotidiana se va aprendiendo, pero a la vez reconocer la necesidad de una formación permanente para mejorar su desempeño” (Castillo y Cabrerizo, 2005 p. 212).

En otras palabras, un docente profesionalizado es un profesional en la educación. Si bien, es común que el concepto de formación docente y profesionalización se mezclen, se considera necesario para fines de la presente establecer los marcos interpretativos de cada una de las cuestiones señaladas.

Retomando los programas de formación docente, en la ES mexicana no existe una regulación con respecto a la formación pedagógica de los profesores, es decir, no se exige una profesionalización en el ámbito educativo. En este sentido, para ejercer la profesión docente en una Institución de Educación Superior (IES) la prioridad es el conocimiento disciplinar, se toma como evidencia los grados académicos, y se da por hecho equiparable el dominio de la asignatura con el dominio de la enseñanza (De la cruz y Alamilla, 2018; Bakieva, et al., 2016). Por un lado, se demanda profesores habilitados, profesionalizados, pero por otro, no existe una regulación normativa, más allá del reconocimiento en discurso de la importancia de la formación profesional permanente. Al respecto,

Casas (2009) señala que los profesores de las IES mexicanas no cumplen en el sentido estricto con las características requeridas para considerárseles como miembros de una profesión, en este caso la docente, puesto las habilidades y destrezas necesarias para el ejercicio de una docencia de calidad se encuentran comprometidas por el escaso índice en formación permanente. Incluso, con el cambio de enfoque de las políticas de formación hacia lo disciplinar ocurrido a principios de la década de los noventa del siglo anterior, en la universidad, la obtención de grados ha fungido casi como el único indicador de profesionalización (Chávez y Benavides, 2011) dejando de lado las actividades los cursos, talleres, seminarios de actualización, con finalidad pedagógica o tecnológica.

Por otra parte, elevar los niveles de calidad, no es una cuestión que el docente pueda solucionar por sí solo, ya que para alcanzar la calidad educativa se requiere la intervención de los distintos niveles de gobierno y de la sociedad en general, pero el docente puede significar un factor de cambio en su espacio escolar, puesto que su figura es fundamental en el proceso educativo (Chehaybar, 2007) y es necesario que se reconozca como un factor importante de su entorno.

Con respecto al campo de ciencias de la comunicación Fuentes-Navarro (2018) señala que esta disciplina se encuentra inmersa en lo que domina “triple marginalidad” la cual, hace referencia a un carecimiento teórico-epistemológico consistente, así mismo como una indefinida justificación social y falta de consolidación investigativa, factor que ha influenciado en los pocos posgrados de calidad en México en este rubro, lo que se traduce en poca oferta de profesionalización o especialización para los docentes. Por otro lado, las transformaciones sociales, tecnológicas en cuanto a producción de productos comunicativos, discursivas y el impacto de la comunicación de masas empuja a que los encargados de la formación de futuros comunicólogos se encuentren permeados de las transformaciones anteriormente señaladas mediante la actualización disciplinar y al mismo tiempo puedan guiar el aprendizaje aplicando las técnicas adecuadas obtenidas por medio de la formación pedagógica.

Es en este contexto de no regulación de la formación permanente, donde los cursos impartidos por las instituciones no son pertinentes o suficientes para los docentes y las condiciones disciplinares de profesionalización académica son limitadas; se encuentra el objeto de estudio. La presente buscó determinar los factores que desde la percepción de los docentes de Ciencias de la Comunicación de la UNISON han sido determinantes para realizar actividades de profesionalización.

## **2. MÉTODO**

El paradigma que se utilizó para la investigación es el cualitativo, puesto que se considera que para analizar lo individual y concreto de la perspectiva de cada docente con respecto a su desarrollo profesional y formación este enfoque es el que brinda los insumos necesarios para recolectar la información necesaria y pertinente para la indagación. Para Strauss y Corbin (1990) citados en Sandín (2003) la investigación cualitativa es aquella que obtiene resultados sin procedimientos estadísticos o cuantificables, además de que son estudios acerca de la visión particular de los sujetos con respecto a

una situación en específico que ha transcurrido en sus trayectorias.

## 2.1. Descripción del contexto y los participantes

La escuela de ciencias de la comunicación nace en 1982 en la UNISON, coincidiendo su fundación con la etapa que Gil (2010), señala como de expansión de matrícula acelerada en México; la primera dificultad enfrentada de esta licenciatura fue la ausencia de académicos especializados en la rama de la comunicación, así mismo como la falta de infraestructura y de un plan de estudios. Para afrontar la falta de académicos se recurrió a la contratación de docentes del centro del país y de personal de la región cuya formación fuera afín a la disciplina incluyendo recién egresados o en proceso de egreso. Actualmente ciencias de la comunicación cuenta con la acreditación de su programa académico por parte del Consejo de Acreditación de la Comunicación A.C. (CONAC) otorgado en el año 2016 con vigencia hasta el año 2021.

La población de esta investigación fue constituida por la comunidad docente de la licenciatura en ciencias de la comunicación de la UNISON compuesta por 70 integrantes de los cuales se seleccionaron informantes claves como una representación social con base a criterios de inclusión y de exclusión. (Ver Tabla 1)

Tabla 1. Criterios de inclusión y de exclusión

Criterios de inclusión	Criterios de exclusión
<ul style="list-style-type: none"><li>Profesores de tiempo completo con posgrado que tengan como disciplina de origen ciencias de la comunicación o no</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>Docentes con carga académica no referente a la comunicación</li></ul>
<ul style="list-style-type: none"><li>Profesores de asignatura con tipo de contratación indeterminado con posgrado que tengan como disciplina de origen ciencias de la comunicación o no</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>Docentes con tipo de contratación determinado</li></ul>

Fuente: elaboración propia.

Al tomar en cuenta estos criterios, finalmente se seleccionaron siete maestros de asignatura y siete de tiempo completo que cumplen con las características descritas anteriormente.

## 2.2. Instrumentos

El instrumento utilizado para la recogida de datos fue la entrevista semiestructurada. Por medio de ella se buscó conocer las percepciones de la comunidad docente con respecto a su desarrollo profesional y formación. A partir de las categorías de análisis se realizaron los indicadores mediante los cuales se obtuvo la información necesaria y pertinente para la investigación. Además, el instrumento contó con preguntas sobre datos socio académicos de los informantes con los cuales se determinaron datos específicos de la población analizada.



### 2.2.3 Procedimiento

La aplicación del instrumento se llevó a cabo en el contexto universitario, por medio de la concertación de citas previamente acordadas vía correo electrónico con los informantes seleccionados mediante los criterios de inclusión y de exclusión. Hubo informantes seleccionados que se rehusaron a acceder a la entrevista por cuestiones personales. La duración de las entrevistas osciló entre los 30 y 45 minutos.

## 3. RESULTADOS

“Sientes que te falta algo”: reconocimiento de la necesidad formativa. El reconocimiento de la necesidad de realizar actividades formativas es esencial en el proceso de desarrollo profesional, puesto que, a partir de la reflexión sobre la práctica, la detección de la falta de actualización disciplinar, de las técnicas pedagógicas adecuadas y de la habilitación tecnológica, el docente está consiente de las exigencias de la profesión y de igual manera de los requerimientos derivados de los cambios de planes de estudios, del contexto y del alumnado.

En este sentido, el docente se concientiza con respecto a su labor y de la importancia de su mantenimiento en un estado permanente de aprendizaje, por lo tanto, las actividades formativas son en pro de mejorar. Así pues, la reiteración en este aspecto estuvo enfocado en la realización de actividades formativas para la mejora de la práctica docente:

*“Como maestro uno tiene que estar; o es el deber de los maestros estar actualizado para mejorar porque es la naturaleza de la universidad, o sea, no podemos quedarnos al azar o rezagados antes las TIC por ejemplo”.*

(Informante 9)

*“Uno decide seguir formándose por la intención de hacer mejor las cosas, por iniciativa propia, por sentido común, y con muchas ganas”*

(Informante 14)

La realización de actividades de profesionalización que parten desde el reconocimiento de la necesidad formativa docentes corresponde a lo que Chehaybar (2006) señala como la construcción de saberes que enriquecen el desempeño profesional. Es decir, los docentes que se conciben como sujetos en aprendizaje permanente al relacionar la formación como parte esencial de su profesión denotan un sentido de compromiso con su labor tal como señala Díaz (2015) con respecto a que la formación más que una opción es una exigencia implícita. Esto sugiere que algunos docentes de ciencias de la comunicación posiblemente consideran a las actividades formativas como una cuestión

imprescindible para llevar a cabo la práctica, por lo tanto, su motivación para realizarlas es la de mejorar. Al respecto, algunos docentes señalaron que la realización de actividades formativas es una cuestión que va más allá de la oferta institucional:

*“Hay que invertir en uno, no todo lo va a dar la institución. Crítico lo que he observado con algunos compañeros de aquí, si la universidad no les da nada ellos no hacen nada. Hay que tener iniciativa”*

(Informante 11)

*“Tenemos que actualizarnos. Independientemente de que los cursos los ofrezca la universidad hay que buscar alternativas”.*

(Informante 5)

Por otro lado, profundizando en el aspecto de los motivos para realizar actividades de formación, surge en el caso de los profesores de asignatura el asenso laboral como estímulo para llevar talleres, seminarios o cursos ofertados por la institución como se señala en los testimonios siguientes:

*“Ante los procesos de cambio de modelo ahora basado en competencias y con la reestructuración, tenemos que tomar cursos porque suman curricularmente para acceder a la promoción académica”.*

(Informante 7)

*“Como parte de los requisitos para la promoción académica te están pidiendo que al menos lleves un curso de actualización docente al año, para poder promoverte necesitas de estos cursos”.*

(Informante 10)

La realización de actividades formativas cuya motivación recae en el asenso laboral por parte del grupo conformado por los profesores de asignatura indica que la profesionalización y la formación continua para la mejora del perfil académico se encuentra fundamentada en la búsqueda de una estabilidad laboral.

Esto sugiere que los docentes de asignatura al perfilarse como docentes capaces y en continúa formación profesional los hace identificarse como personal óptimo para su incorporación a una plaza de tiempo completo. Al respecto López et. al., (2016) señalaron que los profesores de asignatura suelen encontrarse en un estado de actualización permanente para asegurar su lugar en el espacio universitario.

Por otro lado, hubo mención particular de que la formación continúa no es necesaria para la mejora de la práctica docente como se puede observar en el testimonio de a continuación:

*“Poco me he preocupado por la formación docente, será que una buena preparación si bien no te*

*convierte automáticamente en un buen profesor, creo que una buena preparación tiene que ver con la posibilidad de transmitir esa información. Pero siento cierta distancia a la formación docente, no es lo mío”.*

(Informante 13)

La resistencia a la realización de actividades formativas es a lo que Ion y Cano (2012) señalan como consecuencia de la falta de sensibilización o motivación para la formación que se traduce en bajo interés y poca participación en actividades formativas. Con relación a los factores que influyen a la resistencia señalada, Monereo (2010) indica que estos están relacionados con cuestiones de carácter personal, emocional y contextuales que en conjunto por un lado propician que el docente se rehúse a reconocer la necesidad de realizar actividades formativas y por otro a que rompa el esquema de una enseñanza tradicionalista, es decir el estilo de enseñanza enfocado en el profesor y no en el alumno. Este hallazgo, coincide con el de la investigación de Lomardi y Mascaretti (2015), la cual señala la naturalización de la idea de que para ser docente se aprende con la práctica y por ende existe una resistencia a la formación.

Esto podría indicar que la resistencia a las actividades formativas se encuentra vinculado a la falta del sentido de pertinencia o de la importancia de la formación permanente para la profesionalización docente y con la percepción de que el cambio en la práctica no es necesario, por lo tanto, se seguirá con un esquema ya establecido e incluso obsoleto.

#### **4. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES**

Se destaca con respecto a la realización de cursos con finalidades formativas, que hay un reconcimientto por parte de de los docentes de asignatura y de tiempo completo de la necesidad de realizarlos para mejorar la práctica. Sin embargo, en el caso de los profesores de asignatura este grupo se encuentra también motivado a realizar este tipo de actividades para promocionarse laboralmente. En este mismo tópico, se mencionó la resistencia a la realización de este tipo de actividades por no ser, a consideración del informante como necesarias para el mejoramiento de su práctica.

Con respecto a la realización de actividades formativas consideradas como pertinentes para el mejoramiento de la práctica docente, las motivaciones para que se cursen en algunos casos están enfocados a la promoción laboral, lo cual pudiera repercutir en el aprovechamiento de los mismos y en consecuencia en su aplicación en las aulas, coincidiendo este hallazgo con la investigación de Ramírez (1999) donde indica que la razón de ingreso de los participantes a los cursos formativos de la UNISON representa una diferenciación en compromiso, es decir, los que se inscribieron para promocionarse académicamente tendieron a mostrarse pasivos y menos comprometidos que quienes se inscribieron motivados por el curso en sí.

De acorde con el hallazgo de la resistencia a estas actividades, sería pertinente indagar a más profundidad si el rechazo está relacionado a la configuración personal del docente, como la edad o el

sexo (Hargreaves, 2002) o con su identidad profesional posiblemente fragmentadas, puesto como Marcelo (2008) indica la identidad profesional docente se caracteriza, entre otras cuestiones con el compromiso hacia el mejoramiento docente y es aquí, dónde las actividades formativas fungen como partícipes de los factores de mejora, o por otro lado, si la resistencias se derivan de circunstancias referentes al contexto formativo.

Por otra parte, en relación a los profesores de asignatura cabe destacar, que hay poca bibliografía que aborde a este grupo como objeto de estudio, ya que las investigaciones que refieren a los profesores de las IES suelen estar enfocadas solo a los de tiempo completo. Lo anterior abre la posibilidad de enfocar estudios que analicen a estos actores educativos que para el caso de ciencias de la comunicación a nivel nacional y del mismo modo en la UNISON la mayoría pertenecen a este grupo (Razgado y Rojas, 2006; CONAC, 2016). Por lo cual sería pertinente indagar sobre las características y problemáticas propias de este grupo que, además son los que más se dedican a la docencia como señalan Buendía y Acosta (2015).

## 5. REFERENCIAS

- Acosta, A. (2013). Políticas, actores y decisiones en las universidades públicas en México: un enfoque institucional. *Revista de la educación superior*, 42(165), 83- 100. Recuperado en 12 de abril de 2018, de [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0185-27602013000100005&lng=es&tlng=es](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-27602013000100005&lng=es&tlng=es).
- Bakieva, M., Canales, E., Fernández N., González, J., Jornet, J., Leyva, Y., Luna, E., Parra, M., Rueda, M., y Sancho, C. (2016). Reflexiones generales sobre el contexto para el desarrollo de la docencia. En Rueda B. (Coord.). *Prácticas y condiciones institucionales para el desarrollo de la docencia*. ISSUE UNAM.
- Bozú, 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.
- Buendía, A. y Acosta A. (2016). Los profesores de tiempo parcial en las universidades públicas mexicanas: primeros acercamientos a un actor (in) visible. En Navarrete y Navarro (Coord.). *Globalización, internacionalización y educación comparada*. Sociedad Mexicana de Educación Comparada.
- Casas, M. (septiembre, 2009). ¿Académicos: mayor escolaridad mayor profesionalización docente? En López (Presidencia). *X Congreso Nacional de Investigación Educativa*. Veracruz, México. Recuperado en: [http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v10/pdf/area\\_tematica\\_15/ponencias/1229-F.pdf](http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v10/pdf/area_tematica_15/ponencias/1229-F.pdf).
- Castillo, S. y Cabrerizo, J. (2005). Formación del profesorado en educación superi-

or. Didáctica y curriculum. (Vol. 1). Desarrollo curricular y evaluación. (Vol. 2). Madrid: McGraw-Hill.

Chávez, G., y Benavides, B. (2011). Los profesores universitarios: entre la exigencia profesional y el compromiso ético-social. *Sinéctica*, 37. Recuperado de [http://www.sinectica.iteso.mx/index.php?cur=37&art=37\\_08](http://www.sinectica.iteso.mx/index.php?cur=37&art=37_08).

Chehaybar, E. (2007). Reflexiones sobre el papel del docente en la calidad educativa. *Reencuentro* (50), 100-106.

Chehaybar, E. (2006). La percepción que tienen los profesores de educación media superior y superior sobre su formación y su práctica docente. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (México)*, 36(3-4) 219-259.

Consejo de Acreditación de la Comunicación A. (2016). Informe de evaluación con fines de re acreditación.

De la Cruz, P. y Alamilla, P. (2018). Experiencias sobre la iniciación a la docencia universitaria en el Profesorado de una institución pública mexicana. *Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria*, 12(1), 189- 212. Recuperado en: <https://dx.doi.org/10.19083/ridu.12.588>.

Díaz, N. (2015). La formación permanente del profesorado: análisis y sentido. The permanent teacher training: analysis and sense. *El guiniguada. Revista de investigaciones y experiencias en ciencias de la educación*, 23, 53-62. recuperado en: <http://ojsspdc.ulpgc.es/ojs/index.php/elguiniguada/article/view/248>.

Estévez, E. (2009). El doctorado no quita lo tarado. Pensamiento de académicos y cultura institucional en la Universidad de Sonora: significados de una política pública para mejorar la educación superior en México. ANUIES.

Fuentes- Navarro, R. (2018). Coyunturas y disyuntivas de los estudios y las prácticas de comunicación: hacia una perspectiva regional. *Tendencias críticas y nuevos retos de la comunicación en México*. Qartuppi (9).

Galaz, J., y Gil, M. (2009). La profesión académica en México: Un oficio en proceso de reconfiguración. *Revista electrónica de investigación educativa*, 11(2), 1-31.

Gil, M. (2010). El oficio académico: los límites del dinero. En Alberto Arnaut y Silvia Giorguli (Cord.): *Los grandes problemas de México*. El Colegio de México. Recuperado en: <http://2010.colmex.mx/16tomos/VII.pdf>.

Imbernón, F. (2017). Un nuevo Profesorado para una nueva Universidad: ¿conciencia o presión? *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, (38), 37-46.

Ion, G., y Cano, E. (2012). La formación del profesorado universitario para la implementación

de la evaluación por competencias. *Educación xx1*, 15(2).

Lomabardi, C., y Mascaretti, S. (2015). La formación pedagógica: la perspectiva del docente universitario. VIII Jornadas Nacionales y Primer Congreso Internacional sobre la Formación del Profesorado.

López, A., García Ponce de León O., Pérez R., Montero V., y Rojas O. (2016). Los Profesores de Tiempo Parcial en las universidades públicas estatales: una profesionalización inconclusa. *Revista de la educación superior*, 45(180), 23-39.

Martínez, A. (2015). El desarrollo profesional docente y la mejora en la escuela. Reflexiones a partir de la experiencia argentina. En el Libro Aprendizaje y Desarrollo Profesional Docente. Organización del Estado Iberoamericano: España.

Marcelo, C. (2008). El profesorado principiante: inserción a la docencia. Ediciones Octaedro, SL.

Monereo, C. (2010). ¡Saquen el libro de texto! Resistencia, obstáculos y alternativas en la formación de los docentes para el cambio educativo. *Revista de Educación*, 352, 597.

Novoa, A. (2015). Profesores ¿el futuro aún tarda mucho?, pp. 49-57. En el Libro Aprendizaje y Desarrollo Profesional Docente. Organización del Estado Iberoamericano: España.

Novoa, A. (1997). Profesionalización de docentes y Ciencias de Educación. *Revista Educación y Pedagogía*, 9(19-20), 251-286.

OCDE (2010). Acuerdo de cooperación México-OCDE para mejorar la calidad de la educación de las escuelas mexicanas. Establecimiento de un marco para la evaluación e incentivos docentes: consideraciones para México.

Ramírez, J. (1999). Los programas de formación docente de profesores universitarios: sus resultados y limitantes. *Perfiles educativos*, (86).

Razgado, L., y Rojas, K. (2006). La docencia de la comunicación en México. *Revista mexicana de comunicación*. Recuperado en: <http://mexicanadecomunicacion.com.mx/rmc/2011/07/13/la-docencia-de-la-comunicacion-en-mexico/>.

Romero, C. (2002). El cambio educativo: entre la inseguridad y la comunidad. Entrevista a Andy Hargreaves. *Propuesta educativa*, (27), 63-69. Recuperado en: <https://www.redalyc.org/pdf/4030/403041699008.pdf>.

Sandín, M. (2003). Investigación Cualitativa en Educación: Fundamentos y tradiciones. Editorial McGraw Hill. México D.F. Recuperado en: <http://revistas.uned.es/index.php/educacionXX1/article/view/141/104>.

- Tenti, E. (2015). Reflexiones sobre la construcción social del oficio docente. En el Libro *Aprendizaje y Desarrollo Profesional Docente*. Organización del Estado Iberoamericano: España.
- Torres, R., A., Badillo G. M., Valentín K. N., y Ramírez M. E. (2014). Las competencias docentes: el desafío de la educación superior. *Innovación educativa (México, DF)*, 14(66), 129-145. Recuperado en: [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1665-26732014000300008&lng=es&tlng=es](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-26732014000300008&lng=es&tlng=es).
- UNESCO (2011) Proyecto Estratégico Regional Sobre Docentes. Publicaciones UNESCO. Recuperado en: <http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Santiago/pdf/Sylvia-Ortega-Formacion-Continua-Estrategia-Docente.pdf>
- UNESCO y FELAFACS (2009). Mapa Integral de la enseñanza de la Comunicación en América Latina. Recuperado en: [www.felafacs.org/unesco](http://www.felafacs.org/unesco).