

La excelencia en el profesorado universitario. El caso del posgrado de la Universidad de Colima, México¹

ANTONIO GÓMEZ NASHIKI
Facultad de Pedagogía, Universidad de Colima
gnashiki@ucol.mx

Resumen

El artículo describe los resultados obtenidos del *Cuestionario para la selección de indicadores de la excelencia docente universitaria* del Dr. Manuel Fernández-Cruz, que se aplicó a 74 profesores de la Universidad de Colima (UdeC). Asimismo, se realizaron 39 entrevistas a profesores, estudiantes y egresados de posgrado de las distintas áreas de conocimiento. El análisis de ambos instrumentos permitió conocer que buena parte de los profesores consideran que: han alcanzado un amplio dominio de su materia; imparten docencia de calidad; actualizan regularmente los contenidos que enseñan; promueven la innovación y autonomía entre sus estudiantes; presentan el deseo de seguir capacitándose en su área; se preocupan porque los alumnos aprendan en un clima de cordialidad y confianza; se sienten satisfechos con el trabajo que realizan. Sin embargo, se muestran reacios a trabajar con sus pares de manera colegiada y manifiestan problemas para llevar a cabo el programa de tutoría.

Palabras clave: *profesores universitarios, posgrado, práctica docente y excelencia*

The excellence in university professors. The postgraduate case of the University of Colima, Mexico.

Abstract

The article describes the results obtained from the Questionnaire for the selection of indicators of the university teaching excellence of Dr. Manuel Fernández-Cruz. The instrument was applied to 74 professors and 39 interviews were held with professors, students and graduate students from the different areas of knowledge of the institution. Among the positive aspects it stands out that they are professors who: have a broad mastery of their subject; impart quality teach-

¹ Este artículo forma parte del proyecto: *Estudio sobre la excelencia del profesorado del posgrado en la UNAM* (PAPIIT-IN3002017), coordinado por la Dra. Ana Hirsch, del IISUE, UNAM.

ing; regularly update the contents they teach; promote innovation and autonomy among their students; they manifest the desire to continue being trained in their area; they care because the students learn in a climate of cordiality and confidence; They feel satisfied with the work they do. However, they are reluctant to work with their peers in a collegiate manner and manifest problems to carry out the tutoring program.

Keywords: *university professors, postgraduate, teaching practice, excellence*

1. Afán por la excelencia

La excelencia es un término que ha dado origen a intensos debates, pues se relaciona principalmente con un enfoque empresarial y una visión de mercado. Pese a las críticas, ha logrado imponerse de manera muy rápida en el ámbito educativo y convertirse en una tendencia que se ha traducido en parámetros para medir el desempeño de una institución, así como la producción académica de un profesor.

El común denominador de este discurso es que busca lograr la mejora de los procesos y resultados, pero como se muestra en los datos y testimonios recuperados, se deja en un segundo plano los procedimientos - en ocasiones burocráticos -, y desde luego, en los fines y estándares, a partir de los cuales se construye la visión de excelencia.

Es importante mencionar que cada profesor enfrenta este tipo de situaciones de manera diferente, en un contexto en el que existe una presión constante por cumplir con ciertos criterios de calidad, que no sólo los ha impulsado a modificar su perfil y su práctica profesional, sino también obtener buenos resultados que se traducen en puntos y retribuciones económicas. Esta lógica de ascenso se ha convertido en la cara más visible de la excelencia en las universidades mexicanas. Si bien ha potenciado la productividad en la investigación y - en menor medida - en la docencia, también se han registrado frecuentes vicios en el afán de cumplir con estas medidas de logro.

Los datos de esta investigación muestran una visión de conjunto del quehacer cotidiano de los profesores, en una dinámica en donde las trayectorias se negocian, cumplen y desarrollan los objetivos profesionales, tanto personales como institucionales.

Desde un análisis institucional, la excelencia puede ubicarse en un campo en tensión permanente, dividido en: lo instituido, en donde se ubican los reglamentos, instructivos e iniciativas encaminadas a medir la productividad; es en este punto en que la universidad establece “una lógica de: *cuánto tienes/ cuánto*

vales” (Remedi, 2006: 79), promoviendo una *excelencia individual*, así como delineando las competencias y metas que coadyuven a labrar una carrera prestigiosa en la academia. En contraste, está la parte instituyente: las acciones concretas, a través de las cuales los sujetos llevan a cabo su trabajo y responden, desde sus posibilidades, creencias y argumentos, a los lineamientos, indicaciones y reglamentos establecidos.

La implementación de este tipo de políticas de rendición de cuentas y resultados (*accountability*), ha generado una polarización entre los profesores, pues algunos están convencidos de las bondades de este esquema y realizan su trabajo en función a lo establecido en los reglamentos de evaluación, dejando de lado muchas actividades que no les repercute en puntos, o realizando sólo de manera estricta las que les retribuyen estatus y beneficios económicos. En tanto que otro grupo considera que su trabajo no es cumplir solamente un estándar o puntaje, además de estar conscientes de que muchas de las actividades que realizan no se ciñen a los parámetros establecidos (o no se les concede una adecuada valoración), y es en este ámbito en el que se pueden ubicar los valores, preocupaciones, iniciativas y actitudes hacia la profesión y sus alumnos, y que forman parte central de lo que definen como parte de un *trabajo excelente* y que no es medible. Es decir que, en el contexto educativo se advierten diversas maneras de conceptualizar la excelencia (Fernández-Cruz y Romero, 2010).

2. Método

2.1 Cuestionario

La base de este trabajo fue la opinión de los profesores de posgrado de la Universidad de Colima (UdeC), obtenidos a través del *Cuestionario para la selección de indicadores de la excelencia docente universitaria*, elaborado por el Dr. Manuel Fernández-Cruz de la Universidad de Granada, que autorizó su empleo a la Dra. Ana Hirsch y Adler, coordinadora del Proyecto sobre Estudio de la Excelencia del Profesorado en *México*. La aplicación de este instrumento tenía como principal objetivo conocer los indicadores que los profesores de la UdeC consideraban relevantes en su actividad académica y que definen su buen desempeño.

De acuerdo al “Informe de labores del 2016”, la UdeC contaba 36 programas de posgrado: 11 especialidades, 17 maestrías, , 8 doctorados, y 645 alumnos. Asimismo, para poseer una información actualizada de los profesores que impartían clase en el semestre enero-julio de 2016, Se contó con el apoyo de los coordinadores de cada posgrado. De este modo, la lista oficial fue de 156 académicos en actividad, a quienes se les envió el cuestionario vía electrónica.

De ellos, respondieron 74, es decir el 47.4% (19 mujeres y 55 hombres) de los 5 campus. En este grupo, 15 habían alcanzado el grado de Maestría y 59 de Doctorado. La aplicación del instrumento se realizó entre los meses de mayo y agosto de 2016. Se organizó una base de datos y se utilizó el programa SPSS, para sacar los porcentajes respectivos.

2.2 Entrevistas

De manera paralela, se seleccionó una muestra cualitativa intencional no representativa (Miles y Huberman, 1994), con 39 participantes, que se compone por , 19 profesores, 10 alumnos y 10 egresados de diversas áreas del conocimiento. A este segundo grupo se les aplicó una entrevista semi-estructurada. En esta fase, se consideraron algunas de las preguntas relacionadas con el cuestionario. La información que se obtuvo se transcribió en su totalidad y se analizó, con la finalidad de elaborar categorías que describieran el contexto estudiado, así como vincularlas a las dimensiones del instrumento base. Esta segunda fase se desarrolló de septiembre de 2016 a febrero de 2017.

3. Hallazgos

Los gráficos que se exponen a continuación, presentan los porcentajes obtenidos en las preguntas que se formularon en cada una de las dimensiones del cuestionario.



Los profesores encuestados brindan mayor importancia a la docencia que a la investigación (“Muy relevante” 41% y “Relevante” 29%). La investigación ocupa un destacado espacio de su quehacer, y por ello, le conceden un lugar importante en los programas de las asignaturas en las que participan (Muy relevante 49% y 33% Relevante). Por otro lado, existe una actitud manifiesta de promover que los estudiantes se involucren en la materia que imparten (69%).

Al respecto, algunos de los entrevistados señalaron lo siguiente:

Profesor de Economía:

[...] yo no concibo la investigación sin la docencia, es como un complemento necesario en el posgrado (Ent.9, 24.01.17).

La docencia de acuerdo con esta dimensión, se caracteriza por estar enfocada al mundo laboral (Muy relevante 71%).

Tal como se advierte en la entrevista, a través de una intención clara de establecer un vínculo con la enseñanza, por ejemplo, el siguiente testimonio:

Profesor de Filosofía:

[...] sí, trato de relacionar algunas cosas con los contenidos de la materia, pero [...], o sea, que traten de ver la relevancia de Platón en la discusión de los problemas actuales por ejemplo [...] (Ent.2, 14.12.16).

Por otro lado, la importancia que le conceden a la preparación de sus respectivas clases se reporta como “Muy relevante” (88%), y que coincide con los testimonios de la muestra cualitativa:

Profesor de Pedagogía:

Yo creo que la buena docencia necesita componentes materiales y financieros, sin duda, pero con lo que tenemos podríamos desarrollar una mejor docencia [...], creo que hay una limitante no en términos de lo que hacemos en el salón de clase, porque creo que hay las condiciones para que, por lo menos, en nuestras carreras cualquiera de nosotros vaya al salón de clase y no pueda pretextar que su clase no es buena porque no tiene recursos (Ent.4, 08.06.16).

A la pregunta de *Relaciona la gestión académica con la dedicación hacia su docencia*, son pocos los que lo consideran Muy relevante (36%). Esta tendencia se encuentra documentada en diversos trabajos (Tomás, Castro, Freixas, 2012: 345; Zavalza, 2004) que señalan las dificultades que representan para compaginar estos ámbitos. El tema de la gestión si bien es un aspecto problemático,

no lo identifican como una limitante que afecte de manera determinante el desarrollo de la investigación o la docencia, debido a dos razones: lo asumen como parte de las actividades de un Profesor de Tiempo Completo, y lo han afrontado aumentando el tiempo de la jornada laboral.

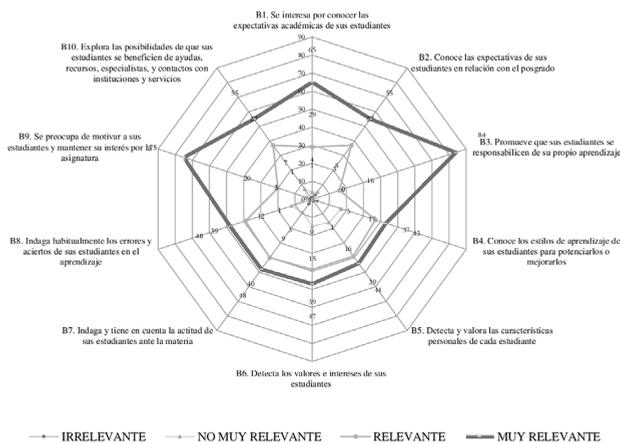
En nuestros testimonios, destaca que la decisión y convicción del profesor por impulsar este tipo de actividad que trastoca buena parte de sus proyectos personales:

Profesor de Pedagogía:

[...] la relación entre la investigación y la docencia no siempre es fácil, pero quien tiene deseos de llevar a cabo la investigación, tiene que redoblar esfuerzos [...], invertir más tiempo y dedicación que no siempre se toma en cuenta, y es más por una convicción más personal que, por otra cosa [...], las condiciones nunca han sido las más adecuadas, pero si te esperas pues nunca ¿verdad? (Ent.19, 26.04.17).

Esta dimensión se caracteriza por un profesorado que valora su profesión y le importa la opinión y reconocimiento de sus estudiantes en torno al desarrollo de su trabajo (53%); de igual forma, le satisface el éxito de sus estudiantes en los resultados de sus exámenes (51%). Prácticamente la totalidad de los entrevistados señala que conocen la materia que imparten (88%), y consideran “Muy importante” la preparación y el desarrollo de las clases (88%). En correlación con este ítem, los profesores entrevistados manifiestan que el dominio de la materia es: “un principio ético fundamental”.

GRÁFICA 2
B2. NECESIDADES FORMATIVAS DE LOS/LAS ESTUDIANTES



Los profesores manifiestan detectar y valorar las características personales de cada estudiante (Muy relevante 44% y Relevante 39%). De manera similar es la respuesta en torno a los valores e intereses de sus estudiantes en general (Muy relevante 47% y Relevante 39%). Este tema se ha considerado como un condicionante positivo para lograr un mejor aprendizaje (Steinmann, Bosch y Aiassa, 2013: 586), e indispensable para mejorar los resultados académicos, pues estimula el esfuerzo y el compromiso hacia el aprendizaje (Flores, Lauretti y González, 2007: 287). De acuerdo con las entrevistas realizadas, esta situación queda de manifiesto en el siguiente testimonio:

Profesor de Medicina:

Lo que más valoro de mis estudiantes es su dedicación, su entusiasmo, la forma en la cual ellos se desenvuelven. Por lo menos, en mi área son grupos reducidos de 10 u 11 muchachos, y todos ponen su granito de arena [...] (Ent.8, 13.11.17).

La opinión expresada por los profesores señala que se interesan y toman en cuenta las expectativas académicas de sus alumnos (65%), y de igual manera, están al tanto de las que genera en ellos el programa de posgrado que cursan (55%), por ejemplo, un profesor de Filosofía señala al respecto:

Aprecio mucho que los estudiantes [...] participen con conocimiento de causa, de que leyeron y de que pensaron lo que están diciendo y que muestran esa actitud de interés en la discusión de lo que les estoy mostrando [...], y que yo estoy interesándolos en la materia con la que estamos trabajando [...] (Ent.2, 14.12.17).

Asimismo, destaca la actitud de promover que los jóvenes se responsabilicen de su aprendizaje (84%). En algunas carreras existe mayor énfasis en este tema, por ejemplo, en las facultades de Medicina y Psicología, se aplica la metodología de “Aprendizaje Basado en Problemas” (ABP) y el papel del docente como un guía que motiva la formación de los jóvenes y la búsqueda de soluciones a los futuros problemas y/o dilemas de laborales, como lo indica el profesor de Medicina:

El ABP ayuda porque cada alumno tiene su formación y pues también es muy interesante la gama y la diversidad de participaciones, pero lo que rescataría es ese entusiasmo, las ganas, la responsabilidad (Ent.8, 13.11.16).

Por otro lado, los encuestados señalan que conocen los estilos de aprendizaje de los alumnos para potenciarlos o mejorarlos (43% Muy relevante y Relevante 37%), y para ello, indagan y toman en cuenta la actitud de los estudiantes durante el proceso de aprendizaje (Muy relevante 48% y Relevante 40%).

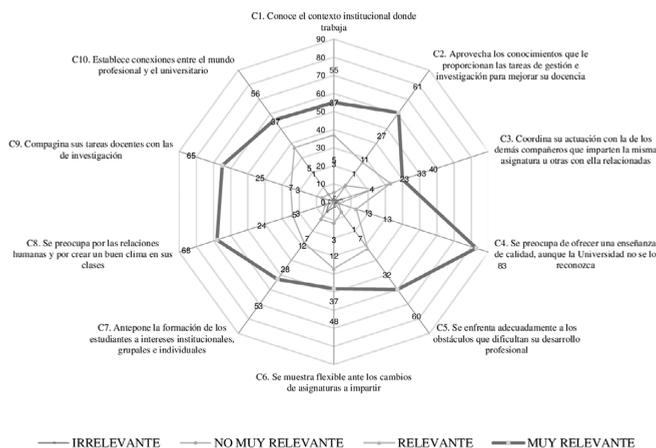
Buena parte de los testimonios recopilados señalan que el éxito que han tenido los profesores a lo largo de los años se debe, en buena medida, al conocimiento que tienen de sus alumnos. Esta información les permite saber cómo ayudarlos u orientarlos.

El 75% de los profesores manifiesta que es “muy relevante” motivar a sus estudiantes y mantener el interés por la asignatura que imparten, y muestra un compromiso con sus alumnos al explorar las posibilidades de que sus estudiantes se beneficien *de ayudas, recursos, apoyos de especialistas, y contratos con instituciones y servicios* (55%). En este sentido, los entrevistados de la muestra cualitativa, señalaron que la relación con algunos alumnos se torna más estrecha por la identificación y la empatía con el trabajo que desarrollan.

Buena parte de la trayectoria de los estudiantes y de sus trabajos de tesis está en función de los apoyos que sus profesores le brindan, como lo define Hurst y Reding (2002), a través del ejemplo, la orientación, la comunicación, y por ser un defensor de su elegido, influyen y se convierten en figuras determinantes para los estudiantes exitosos.

La visión de la enseñanza que tienen los profesores se caracteriza por el dominio y manejo de distintas habilidades y conocimientos que enfrentan cotidianamente en diversas dinámicas con los alumnos, aspectos psicológicos y emocionales que no son fácilmente visibles, pero que son una parte central del proceso de enseñanza (Marshall, 2013: 4).

GRÁFICA 3
C3. CONOCIMIENTO DEL CONTEXTO



Los entrevistados señalan como “muy relevante” conocer el contexto en donde trabajan (55%), un aspecto que les ayuda a desarrollar su trabajo de mejor manera: “Ya cuando conoces los procesos y tiempos de la universidad, todo es más fácil”. En cuanto a la investigación, manifestaron que de manera estratégica *aprovechan los conocimientos que le proporcionan las tareas de gestión e investigación para mejorar su docencia* (61%), además de lograr compaginar sus tareas docentes con las de investigación (65%).

De acuerdo con la encuesta, las opiniones coinciden en señalar que los profesores consideran Muy relevante saber cómo enfrentar adecuadamente los obstáculos que dificultan su desarrollo profesional (60%), producto de su conocimiento de la institución.

En el tema de la enseñanza destaca la vocación que manifiestan los profesores, pues señalan como “muy relevante” ofrecer una enseñanza de calidad, aunque la universidad no se los reconozca (83%).

Los integrantes de la muestra cualitativa coincidieron plenamente en señalar que ser profesor universitario obedece a una convicción personal y profesional, y que va más allá de una retribución económica o de un reconocimiento de la Universidad:

Profesor de Pedagogía:

Trabajar en la universidad es un privilegio, es una institución a la que le debo mucho, y siempre he pensado que estoy en deuda con la universidad, y lo que hago para pagarlo es dar una buena clase, una buena asesoría y hacer un buen trabajo en general, y no estoy pensando en hacerme rico, o en que me reconozcan nada (Ent.23, 15.06.17).

De igual forma, consideran importante mejorar las relaciones humanas y crear un buen clima en las clases que dan (68%). El clima institucional parte del reconocimiento de relaciones armónicas y productivas (Del Ángel, *et al.*, 2017: 79), así como de las interacciones y experiencias de cada miembro en relación con los objetivos de grupo (Segredo, *et al.*, 2017: 535), pero principalmente, como un elemento que posibilita la comunicación y la confianza para impartir la actividad de enseñanza y aprendizaje.

Los profesores se muestran flexibles ante los cambios de las asignaturas a impartir (Muy relevante 48% y Relevante 37%). Dos aspectos resaltan en la concepción de formación de los profesores registrados en la encuesta: poco más de la mitad consideró “muy relevante”, anteponer *la formación de los estudiantes a intereses institucionales, grupales e individuales* (53%), un buen ejemplo es el siguiente testimonio:

Profesor de Economía:

Parte de la excelencia académica es que los alumnos aprendan lo que marca la materia, cuándo lo dice el programa y cómo lo marca el programa [...], es cumplir el programa en su totalidad [...], eso es parte de ser responsable y de promover la excelencia porque dominas la materia (Ent.11, 31.01.17).

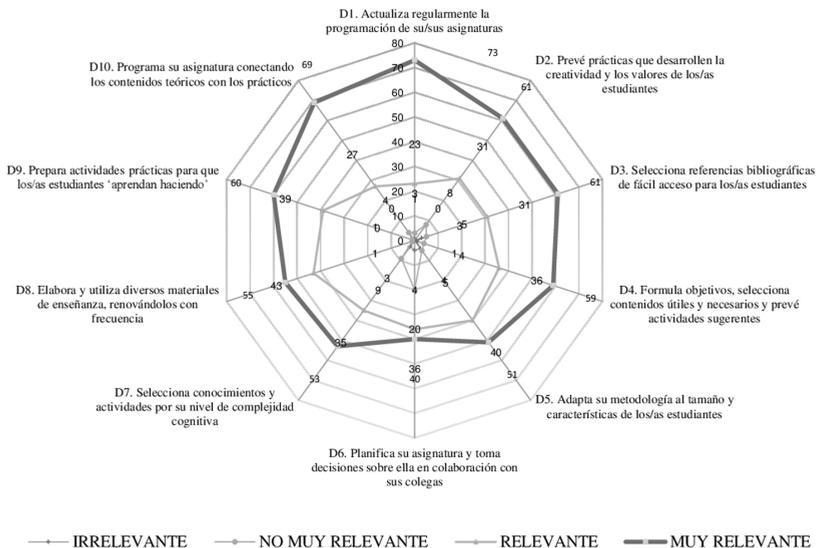
Consideran Muy relevante (56%), *Establecer conexiones entre el mundo profesional y el universitario*, lo que se aprecia en el siguiente testimonio:

Profesor de Economía:

Ya a nivel de posgrado los alumnos ya saben que es el mercado de trabajo, ya sea porque trabajan, o están por hacerlo, así que todo lo que les enseñas debe tener como fin el mundo laboral (Ent.11, 31.01.17).

El indicador que menor porcentaje obtuvo de las respuestas de la opción “muy importante”, en comparación con los otros datos, fue: *Coordina su actuación con la de los demás compañeros que imparten la misma asignatura u otras con ella relacionadas* (40%), es decir, que hay profesores que prefieren trabajar de manera individual (Hargreaves, 2005), para evitar o escapar de las demandas burocráticas que les exigen reunirse y/o realizar la actividad en conjunto.

GRÁFICA 4
D. PLANIFICACIÓN Y ORGANIZACIÓN DE LA MATERIA



En los indicadores se aprecia un profesorado muy comprometido con la materia que imparte. Una muestra de ello es que la mayoría (73%), considera “muy relevante” actualizar *regularmente la programación de sus/sus asignaturas*; el énfasis de la enseñanza está en conectar en los programas de asignatura, los contenidos teóricos con los prácticos (69%). En este sentido, buena parte de las opiniones coincidieron en que de manera frecuente elaboran, renuevan y actualizan *diversos materiales de enseñanza* (55% Muy relevante). Un comentario explica esta situación: “Actualmente, no puedes dejar de actualizar tus programas, en licenciatura yo creo que no tanto, pero en posgrado sí se necesita, porque todo está cambiando todos los días”.

La muestra cualitativa señaló que es en el posgrado en donde es más fácil implementar nuevos contenidos, pero depende en gran parte del compromiso del profesor con el grupo para compartir información y publicaciones recientes como artículos de investigación.

Los profesores formulan *objetivos, seleccionan contenidos útiles y necesarios, y prevén actividades sugerentes* (59%). Los testimonios de la muestra cualitativa consideran como clave la experiencia y la disposición del profesor para establecer los vínculos pertinentes entre los que marca el programa y la información novedosa que mediante su trabajo recupera y comparte.

En lo que se refiere a *Seleccionar conocimientos y actividades por su nivel de complejidad cognitiva* (53%), los docentes señalaron “muy relevante” llevarlo a cabo y es un aspecto que coincide con el siguiente testimonio:

Profesora de Letras:

[...] de romper la rutina en el marco de la evaluación parcial [...], puede ser por ejemplo hacer un viaje corto de estudios, a Ciudad Guzmán, a un museo, a la casa del escritor X, a Guadalajara, o aquí a un archivo, en fin, (Ent.7, 25.11.16).

En lo que respecta a que si *adapta su metodología al tamaño y características de los/las estudiantes* (51%) poco más de la mitad lo consideró “muy relevante”.

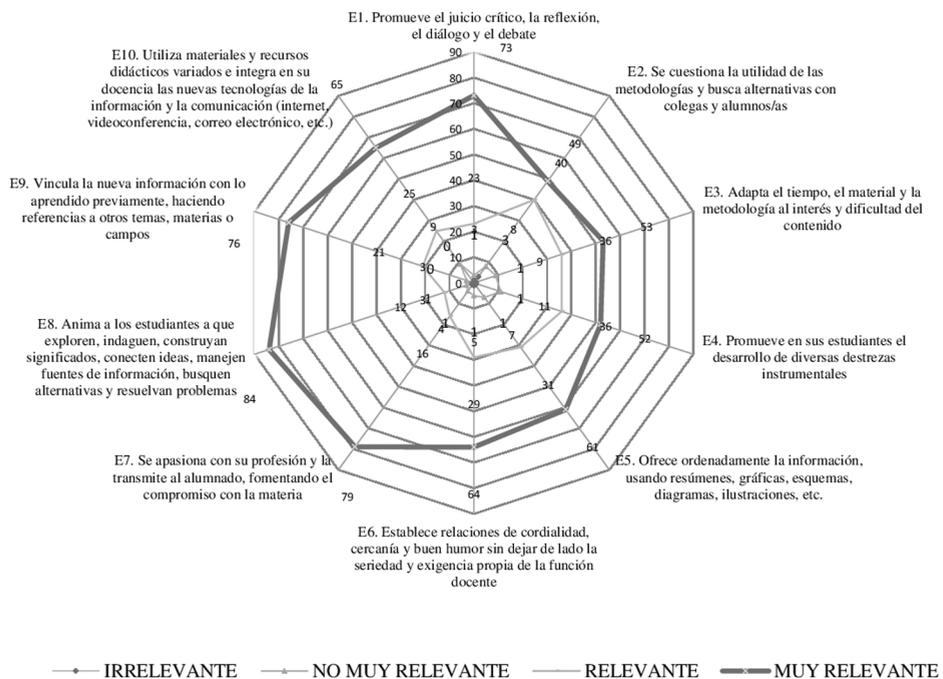
A la pregunta de si *programa su asignatura conectando los contenidos teóricos con los prácticos*, dijeron que sí lo hacen y lo consideran como “muy importante” (69%). Un resultado que coincide plenamente con los testimonios de los entrevistados de la muestra cualitativa es la preocupación por brindar herramientas a los estudiantes para poder incorporarse al mercado laboral, a través de enseñar aspectos prácticos:

Profesor de Pedagogía:

La maestría no tendría razón de ser sino se trata de vincular con el mundo del trabajo [...], todos mis cursos tienen ejemplos concretos, siempre he pensado que los ejemplos de situaciones reales [...], es el momento de su formación, el posgrado, para aprender más elementos y luego incorporarse al trabajo formal (Ent.23, 15.06.17).

De los indicadores señalados en esta dimensión, todos se encuentran por arriba del 50% de la opción “muy relevante”, sólo en el trabajo colegiado está por debajo, en donde se advierte que no siempre se planifica y se toman decisiones en colaboración con sus colegas (40%). En este sentido, las repuestas de varios entrevistados se agrupan en dos vertientes: la presión que ejercen las actividades de la gestión, y a “la poca disposición para intercambiar ideas entre los colegas”.

**GRÁFICA 5
E. DESARROLLO DE LA ENSEÑANZA**



El indicador que mayor puntaje obtuvo fue el que dice: *Anima a los estudiantes a que exploren, indaguen, construyan significados, conecten ideas, manejen fuentes de información, busquen alternativas y resuelvan problemas* (Muy relevante 84%). En este aspecto hay una coincidencia plena con la muestra cua-

litativa, pues los profesores narraron varias estrategias que ponen en marcha durante la jornada escolar, con la finalidad de motivar a los estudiantes.

Se trata de un profesorado que se dice apasionado y comprometido con *su profesión y la transmite al alumnado, fomentando el compromiso con la materia* (79%). En cuanto al trabajo cotidiano, dicen que: *adaptan el tiempo, el material y la metodología al interés y dificultad del contenido* (53% Muy relevante), al respecto una profesora de Letras señaló lo siguiente:

[...] siempre que voy a un congreso les comento o cuando hago algún artículo, algunos de mis artículos los vemos como bibliografía [...], les presto libros a mis estudiantes y así vamos avanzando porque, a veces, los estudiantes no tienen para comprar un libro [...] (Ent.3, 06.12.16).

Como parte de las acciones para transmitir adecuadamente los contenidos, el profesor, además de explicar con claridad y orden, considera “muy relevante” apoyarse en recursos didácticos. Por ello *ofrece ordenadamente la información, usando resúmenes, gráficas, esquemas, diagramas, ilustraciones, etcétera* (61%).

A la pregunta sobre si *Utiliza materiales y recursos didácticos variados e integra en su docencia las nuevas tecnologías de la información y la comunicación (internet, videoconferencia, correo electrónico, etc.)*, el 65% lo consideró como “muy relevante”. Al respecto, todos los profesores de la muestra cualitativa destacaron el uso de los recursos tecnológicos como necesario y de uso frecuente: “yo me comunico a través de *Facebook*, es lo que ven más los alumnos, claro con su debido cuidado”.

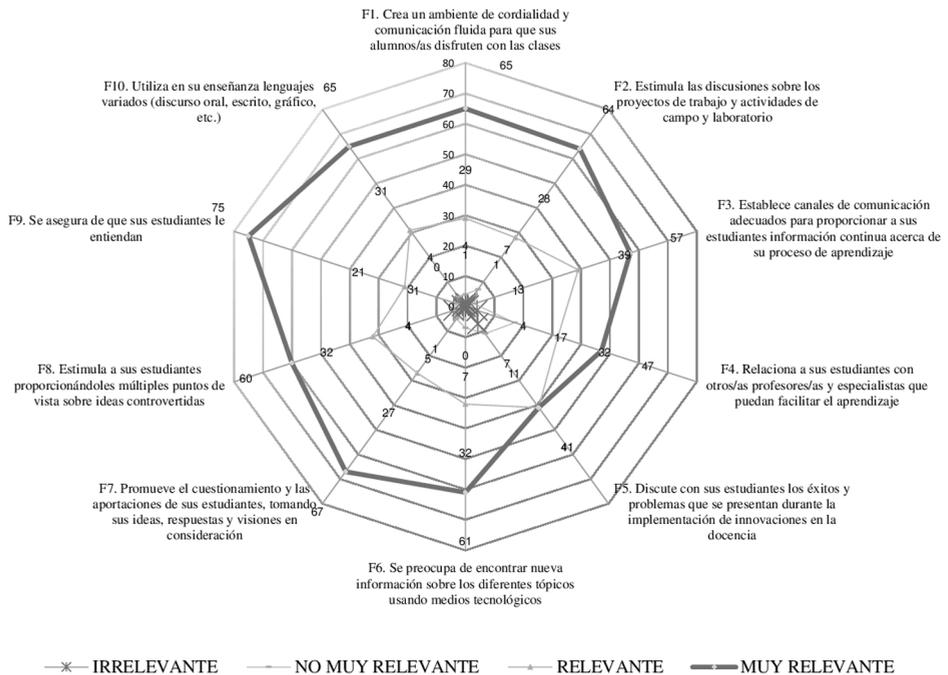
Por otra parte, el 73% consideraron Muy relevante promover *el juicio crítico, la reflexión, el diálogo y el debate*, de manera permanente en el aula. Los testimonios de la muestra cualitativa señalan que, si bien hay una disposición por parte de los profesores, no en todos los casos los alumnos se muestran muy participativos.

Establecer relaciones entre diferentes aprendizajes, con la finalidad de *vincular la nueva información con lo aprendido previamente, haciendo referencias a otros temas, materias o campos*, es una de las preocupaciones centrales de los profesores (76%). La interacción que los profesores buscan es, a través de *relaciones de cordialidad, cercanía y buen humor, sin dejar de lado la seriedad y exigencia propia de la función docente* (64%), pues de esta manera pueden alcanzar un mayor acercamiento a sus estudiantes, reforzando así las relaciones que se generan dentro del aula” (Casero, 2010: 233).

En el indicador enfocado a medir el punto de vista sobre la utilidad de las metodologías y la búsqueda de *alternativas con colegas y alumnos/as*, es el que

registra el menor porcentaje de la opción Muy relevante (49%), y coincide con preguntas de dimensiones anteriores en donde el trabajo colegiado ha recibido porcentajes inferiores al 50%. La crítica a la organización académica se establece a través de: el cumplimiento de actividades administrativas que no favorecen la discusión académica y, por otro lado, los laxos criterios bajo los cuales se intenta hacer coincidir temas e intereses de diferentes profesores para dar respuesta a los requerimientos institucionales.

GRÁFICA 6
F. CAPACIDAD COMUNICATIVA



En la dimensión de comunicación, el ítem que el profesorado destaca como más relevante es cuando *se asegura que sus estudiantes le entiendan* (75%). La preocupación por explicar con claridad, estructuradamente y de manera lógica es algo que a los profesores les preocupa mucho (Hickman, *et al.*, 2016). En las respuestas se señaló que para lograr que los estudiantes le entiendan, utilizan distintos lenguajes (65%), entre ellos el discurso oral, escrito, gráfico, etcétera. Al respecto, tanto alumnos como profesores de la muestra cualitativa, expresaron distintas formas de comunicación, por ejemplo, las siguientes opiniones de egresados de maestría: “en mi experiencia cada maestro tenía una forma de enseñar, pero con unos me pudo comunicar mejor, lo mejor era la forma en que me expli-

caban, me acuerdo mucho de eso”; “Tuvimos un maestro que hasta chistes hacía, pero daba la clase amena, y se nos pasaban bien rápido las tres horas”.

Los encuestados dijeron que se preocupan por buscar información diversa a través de distintos medios tecnológicos para este fin (65%). En este sentido, todos los profesores de la muestra cualitativa dijeron utilizar las redes sociales, plataformas institucionales y distintos medios tecnológicos para establecer una comunicación constante con los alumnos.

En la interacción en el aula señalan los encuestados que procuran crear *un ambiente de cordialidad y comunicación fluida para que sus alumnos/as disfruten con las clases* (Muy relevante 65%). En opinión de los alumnos, tomar clase en un ambiente “relajado es mejor”. El tema del trato y responsabilidad a los alumnos, a través de la paciencia, apertura, flexibilidad y sentido del humor, permite al profesor mejorar no sólo la interacción, sino la disposición al aprendizaje en el aula (Casero, 2010).

El proceso de enseñanza aprendizaje se distingue por la promoción del *cuestionamiento a las ideas y aportes de los jóvenes* (67%), exponiendo ante ellos *múltiples puntos de vista sobre ideas controvertidas* (60%). Estos porcentajes coinciden plenamente con la opinión de los integrantes de la muestra cualitativa, en el sentido de promover la discusión, el debate y el análisis en el aula:

Profesor de Pedagogía:

Cuando les doy clase, me gusta que hablen los alumnos y que expongan primero lo que piensan del tema, luego organizo las opiniones y voy incrementando problemas y aspectos que no dicen, para que se genere un debate (Ent.4, 08.06.16).

Sin embargo, en el rubro de discutir *con sus estudiantes los éxitos y problemas que se presentan durante la implementación de innovaciones en la docencia*, menos de la mitad de los docentes dijeron que no lo consideran “muy relevante” (41%), es decir que, los profesores imparten su clase a partir de lo que ellos consideran importante y se muestran reacios a las críticas o sugerencias de los alumnos. Este punto es relevante, pues en el marco de las habilidades de comunicación, el saber escuchar diferentes puntos de vista es parte fundamental del aprendizaje (Debowski, 2017: 60).

Un aspecto que favorece el aprendizaje de los alumnos es la disposición para *Establecer canales de comunicación adecuados para proporcionar a sus estudiantes información continua acerca de su proceso de aprendizaje* (57%). De acuerdo con los datos de la encuesta, el profesorado se muestra cauto (Muy relevante 47%), al relacionar *a sus estudiantes con otros/as profesores/as y especialistas que puedan facilitar el aprendizaje*. Al respecto, un testimonio explica

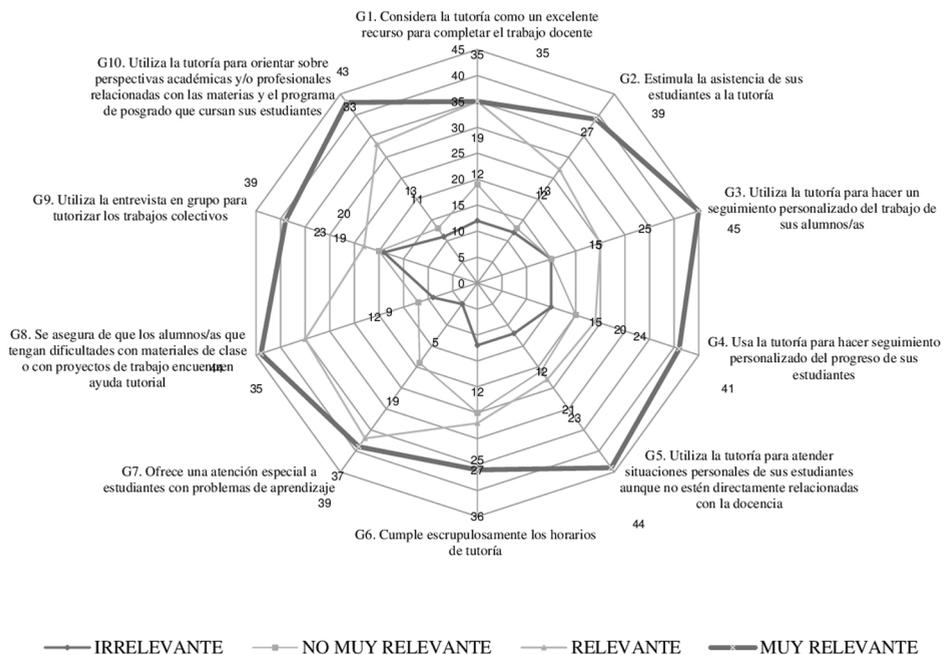
las razones de esta decisión, en donde lo más importante es cuidar el prestigio, tanto del profesor como de los alumnos que recomiendan, así lo expresan:

Profesor de Economía:

Yo no recomiendo mucho a los alumnos, sólo que esté bien seguro que va a hacer un buen papel a dónde van, al congreso o la estancia, y quiérase o no, es parte del prestigio de uno y a quien forma ¿verdad? (Ent.11, 31.01.17).

La decisión de apoyar a los estudiantes es de índole personal y por esta razón, los criterios, atributos y requisitos de cada profesor varían, sin embargo, como lo muestran algunos trabajos (Hurst y Reding, 2002), este tipo de apoyos del mentor son también una forma de autorrealización y de consolidar su figura académica.

GRÁFICA 7
G. APOYO INDIVIDUAL AL APRENDIZAJE



El tema de la tutoría se ha convertido en un aspecto clave del proceso formativo de los alumnos. Por esta razón, llama la atención de que los porcentajes de la opción “muy relevante” están por debajo del 50%. El más alto (45%), se

refiere a utilizar la tutoría *para hacer un seguimiento personalizado del trabajo de sus alumnos/as*, uno de los aspectos importantes de este programa y el más fácilmente identificable.

Los entrevistados señalan un aspecto interesante en torno al tema de las tutorías, pues las opiniones coinciden en la actitud de escucha y orientación que brindan los profesores a los alumnos en distintos momentos y espacios, con la finalidad de saber cómo apoyarlos, y esto se manifestó tanto por parte de los profesores como de los alumnos.

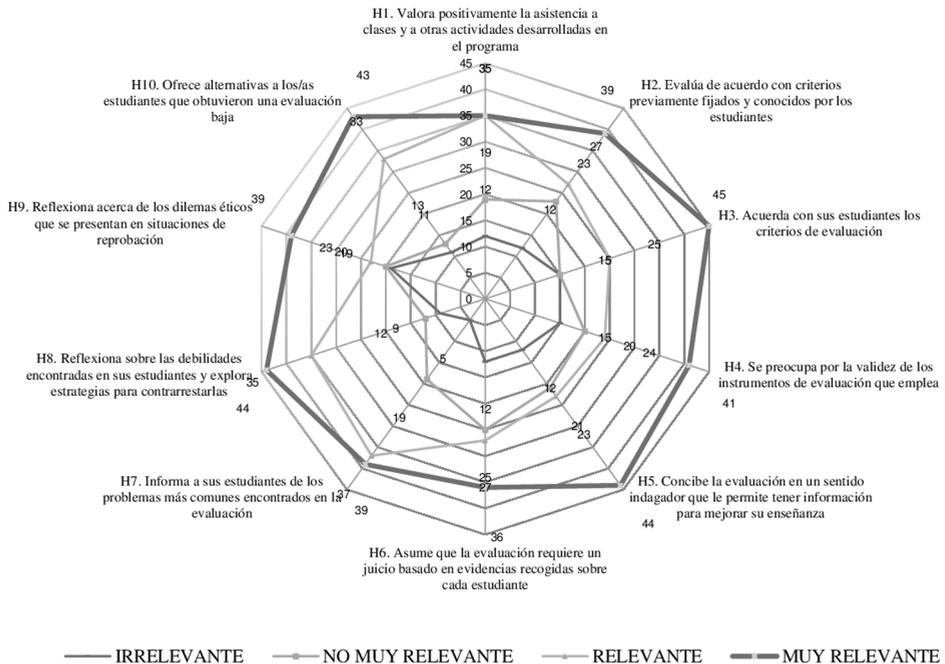
La tutoría se entiende como un proceso de acompañamiento que no sólo se restringe a aspectos de índole académico, el profesorado entrevistado lo identifica como “muy relevante”, pues *Utiliza la tutoría para atender situaciones personales de sus estudiantes, aunque no estén directamente relacionadas con la docencia* (44% y Relevante 23%). En este punto, varios profesores comentaron que es muy frecuente que los alumnos se acerquen a pedir consejo de todo tipo, lo que demuestra que es un compromiso importante el ser tutor o docente de un alumno, “del que se espera un buen consejo y un buen ejemplo”.

Los datos de la encuesta refieren que los profesores se preocupan por sus alumnos, así como de sus *perspectivas académicas y/o profesionales relacionadas con las materias y el programa de posgrado que cursan sus estudiantes* (Muy relevante 43% y Relevante 33%). Manifiestan una preocupación por el desarrollo individual de sus alumnos, al señalar que utilizan *la tutoría para hacer seguimiento personalizado del progreso de sus estudiantes* (Muy relevante 41% y Relevante 24%). Sin embargo, ante la pregunta de *¿Utiliza la entrevista en grupo para tutorizar los trabajos colectivos?*, la respuesta baja porcentualmente (39% de la opción Muy relevante), lo que significa que se prefiere el seguimiento individual. Por otra parte, la tutoría grupal ha mostrado algunos problemas, básicamente, la falta de asistencia de los alumnos y la falta de una adecuada coordinación de los horarios en la institución para impartirla (Álvarez-Pérez, 2016).

Algunas características que consideran los profesores que ofrecen *atención especial a estudiantes con problemas de aprendizaje* (Muy relevante 39% y Relevante 37%), pero en menor medida como un excelente recurso para complementar el trabajo docente (Muy relevante 35% y Relevante 35%).

Cumplir escrupulosamente en los horarios que la imparte, no se considera Muy relevante (36%). Sin embargo, es importante destacar que no en todos los casos se advierte que este proceso sea continuo, porque a pesar de que los profesores dicen estimular *la asistencia de sus estudiantes a la tutoría*, no lo consideran “muy relevante” 39%. Esto se debe en buena medida a que los estudiantes no acuden con el tutor, salvo que requieran la firma para algún trámite en la institución o cuando se les presenta un problema en específico. Es decir que asisten a la tutoría de manera esporádica.

GRÁFICA 8
H. EVALUACIÓN



En el tema de la evaluación, lo que llama la atención es que ninguno de los ítems alcanzó más del 50% de la opción de “muy relevante”; el más alto (45%) fue: *acuerda con sus estudiantes los criterios de evaluación*, y que se complementa al señalar que *evalúa de acuerdo con criterios previamente fijados y conocidos por los estudiantes* (39%). La evaluación, según los entrevistados, es un “tema delicado, que vale la pena dejar en claro desde el principio para evitarte problemas”; “Mejor dejar las reglas claras y así todos felices, ¿a poco no?”.

El profesorado considera como “muy relevante” *la asistencia a clases y a otras actividades desarrolladas en el programa* (35%); que es un porcentaje bajo, y podría explicarse en función de que en este nivel educativo, si bien la asistencia cuenta, los testimonios de la muestra cualitativa señalan que los alumnos de posgrado asisten por convicción propia.

Menos de la mitad de los encuestados señala como Muy relevante a la evaluación como una práctica reflexiva sobre la enseñanza, lo que se lee en la pregunta de: *Concibe la evaluación en un sentido indagador que le permite tener información para mejorar su enseñanza* (44%). Por otro lado, no se presta mucha importancia a las evidencias de los logros académicos de cada estudiante: *Asume que la evaluación requiere un juicio basado en evidencias recogidas sobre cada*

estudiante (36%). Estos porcentajes contrastan con las opiniones de la muestra cualitativa, pues señalan que a nivel de posgrado las evidencias que entregan los estudiantes son clave, más en aquellas materias como en los seminarios de investigación.

Menos de la mitad de los profesores señala *Reflexionar sobre las debilidades encontradas en sus estudiantes y explora estrategias para contrarrestarlas (44%)*, y tampoco consideran muy relevante *informar (39%) a sus estudiantes de los problemas más comunes encontrados en la evaluación*. La muestra cualitativa enfatiza como algo muy importante el intercambio de opiniones en torno a los trabajos que se entregan a lo largo del semestre, con la finalidad de que el alumno aprenda a reflexionar.

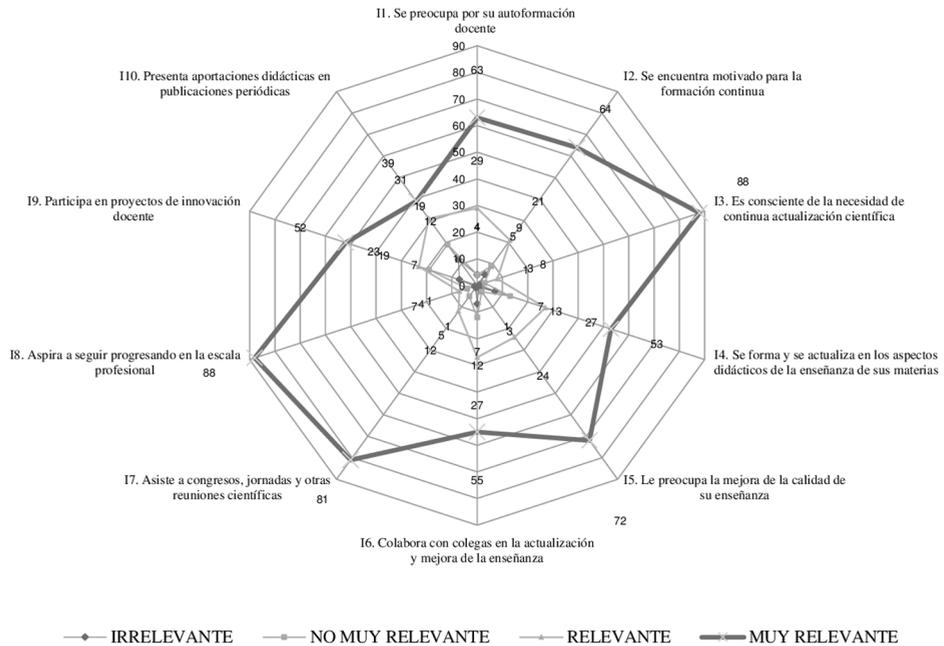
Dentro de las actividades de la evaluación del proceso de aprendizaje, menos de la mitad de los docentes consideran “muy relevante” ofrecer (43%) *alternativas a los/as estudiantes que obtuvieron una evaluación baja*. La respuesta de la muestra cualitativa muestra una actitud más propositiva en torno a brindar una oportunidad con la finalidad de que el alumno logre avanzar.

En torno a los *dilemas éticos que se presentan en situaciones de reprobación*, la encuesta señaló como “muy relevante” sólo el 39%; una opinión que coincide plenamente con las entrevistas de la muestra cualitativa, pues para los profesores no representa un dilema ético el asignar una calificación reprobatoria.

Menos de la mitad de los encuestados consideraron “muy relevante” (41%), preocuparse por *la validez de los instrumentos de evaluación que emplean*, es decir que se trata de profesores que ya cuentan con un método para evaluar. Asimismo, en la muestra cualitativa destaca que los entrevistados están en busca de nuevas alternativas.

En la dimensión de evaluación se presentan dos visiones, por un lado, los datos de la encuesta se inclinan hacia una evaluación como un mecanismo verificador o certificador de errores para sustituirlos, en tanto que los testimonios de las entrevistas se aproximan más a una evaluación formativa, entendida como la que ayuda al alumno a “[...] aprender y a desarrollarse, y se define por sus efectos de regulación de los procesos de aprendizaje” (Perrenoud, 2008: 136-137).

GRÁFICA 9
INNOVACIÓN DE LA ENSEÑANZA Y ACTUALIZACIÓN DOCENTE



En general, los resultados reportados en esta dimensión están por arriba del 50%. Sólo un ítem, el de presentar *aportaciones didácticas en publicaciones periódicas* no llega al 39%, que es un indicador claro de que los profesores no consideran “muy relevante” publicar sus aportes.

Se trata de una dimensión que cuenta con una opinión muy favorable en términos de mantener una actitud positiva hacia la actualización en los contenidos de su área, lo que se puede advertir fácilmente en la pregunta referida a: *Es consciente de la necesidad de una continua actualización científica* (Muy relevante 88%), aunque esta opinión contrasta con el porcentaje menor de la pregunta que indaga sobre la formación y actualización *en los aspectos didácticos de la enseñanza de sus materias* (53%), al que le da un peso menor.

Sobre el aspecto didáctico de la formación docente se han realizado algunos trabajos que muestran las limitantes y dificultades que afrontan los docentes en su práctica diaria, así como la resistencia a tomar este tipo de cursos que consideran como no prioritarios, además de evidenciar una tensión entre la autoformación del profesor y la que establece la institución (Zavalza, 2004: 147).

Si bien a los profesores les interesa la actualización y formación, privilegian aquella relacionada con su especialidad, como se reporta en el ítem de: *Asis-*

te a congresos, jornadas y otras reuniones científicas (81%), en donde a pesar del recorte de recursos económicos que ha prevalecido en la institución, y la escasez de apoyos para este tipo de actividades, los profesores señalan que es una parte central de su formación, asistir a buenos congresos. Un rasgo destacable es que la opinión de la mayoría de los entrevistados fue de aspirar a *seguir progresando en la escala profesional* (Muy relevante 88%), así lo expresaron los docentes entrevistados:

Profesora de Psicología:

Una como maestra no puede quedarse en sus laureles, yo si tengo ganas de seguir superándome y estoy planeando tomar un sabático para hacer una buena investigación con colegas de Baja California [...], (Ent.24, 16.06.17).

La opinión de los encuestados muestra una actitud clara de estar *motivados para la formación continua* (64%) en su área disciplinar, además de señalar una preocupación por mantener *su autoformación docente* (63%). Desde la perspectiva cualitativa, las opiniones están en el mismo tenor:

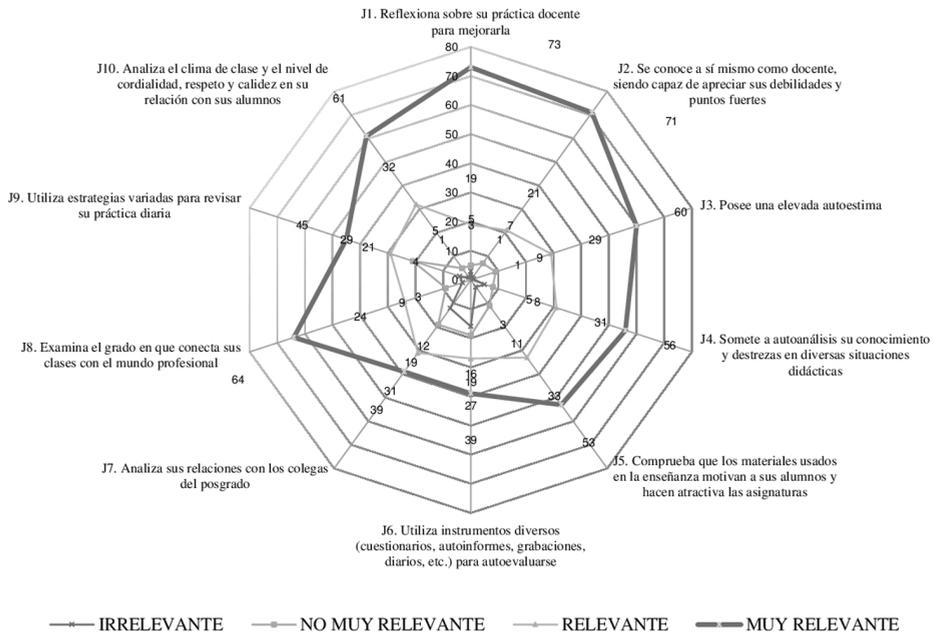
Profesora de Derecho:

Me gusta estar actualizada, de estar al día, no siempre es fácil por los tiempos, los recortes de que ya no hay dinero para nada [...] (Ent.26, 19.06.17).

Existe entre los profesores una valoración positiva por participar en *proyectos de innovación docente* (52%), cifra acorde con los testimonios de la muestra cualitativa. También manifiestan buena disposición a colaborar con *colegas en la actualización y mejora de la enseñanza* (53%). Ambas respuestas denotan la preocupación de los profesores por *la mejora de la calidad de su enseñanza* (72%). Al respecto una profesora de Medicina señala que la calidad es el estándar que impera:

No me gusta eso de la calidad, de que todo con calidad, uno siempre ha hecho las cosas bien, pero tienes que apegarte a lo que te pide la política institucional, porque sino te sacan de la jugada y pierdes todo (Ent.16, 15.03.17).

GRÁFICA 10
J. AUTOEVALUACIÓN



Los entrevistados indican como sus principales fortalezas para ejercer la docencia, por un lado, *el conocerse bien a sí mismo como docentes, siendo capaces de apreciar sus debilidades y puntos fuertes (71%)*, y llevar a cabo una reflexión constante sobre su práctica docente con la finalidad de mejorarla (73%). Al respecto, los entrevistados señalan que: “una de sus principales fortalezas es la experiencia y el conocimiento que han alcanzado a través de los años”.

Sin embargo, llama la atención que poco más de la mitad (56%), someten a autoanálisis *sus conocimientos y destrezas en diversas situaciones didácticas*. Los entrevistados consideran que esta situación se explica a partir de dos factores, por un lado, por los pocos espacios para el intercambio de experiencias, y “porque no siempre hay mucha innovación” (Bolívar, 2006).

Los profesores declaran *una elevada autoestima (60%)*, un aspecto que coincide plenamente con los testimonios: “yo me siento bien y creo que hago un muy buen trabajo”.

Destaca que en las respuestas se señale que no es una práctica frecuente la autoevaluación, esto queda de manifiesto en la pregunta de si *Utiliza instrumentos diversos (cuestionarios, auto-informes, grabaciones, diarios, etc.)* de la opción “muy relevante” (39%), un porcentaje bajo que señala que no siempre se documentan las actividades que realiza el profesor, y mucho menos que a partir

de ellas se realice una autorreflexión. Por otro lado, no consideran “muy relevante” (45%), utilizar *estrategias variadas para revisar su práctica diaria*.

En lo que respecta a su desarrollo en el aula el profesorado se muestra muy atento al clima en que se desarrolla la clase, así como al *nivel de cordialidad, respeto y calidez en su relación con sus alumnos* (61%).

Poco más de la mitad señala como “muy relevante” comprobar *que los materiales usados en la enseñanza motivan a sus alumnos y hacen atractiva las asignaturas* (53%), un porcentaje que coincide con los testimonios, porque a pesar de que los entrevistados declaran que no siempre modifican en su totalidad los programas de estudio, en ocasiones, sí incorporan nuevos materiales. La enseñanza que imparten los profesores tiene como característica el énfasis de vincular las clases con el mundo profesional (64%), y esto también se observa en las opiniones expresadas por los entrevistados.

Un aspecto que le preocupa en menor medida a los entrevistados es el *análisis de sus relaciones con los colegas del posgrado* (Muy relevante 39%). Los procesos de autoevaluación no son compartidos entre colegas, y tampoco existe una sistematicidad para autoevaluarse, es poco frecuente el uso de instrumentos para llevar a cabo esta reflexión y no se comparten este tipo de experiencias entre pares.

4. Discusión

Más allá de proponer una definición única y válida de lo que es la excelencia, los resultados muestran que es necesario reflexionar sobre el origen y los procedimientos, así como los fines de estas unidades o estándares, a partir de las cuales se miden distintos aspectos del trabajo académico. Por otro lado, es importante considerar el contexto y las condiciones en que se desarrolla la actividad del profesorado, a partir del cual se derivan estos referentes, que es otra de las críticas que predominan al momento de valorar un resultado.

En los testimonios que se recuperan mediante las entrevistas, se identifican diferentes aspectos que los sujetos marcan como parte de las actividades que debe llevar a cabo un “buen profesor”, “un profesor responsable”, “un profesor excelente”, “un profesor capaz”, entre otros calificativos, resaltando lo que es digno de ser considerado ejemplar y que conceptualizan como excelente.

Los testimonios coinciden en que la excelencia no debe provenir de una exigencia o de una presión externa, es decir, una visión heterónoma definida “administrativamente”, plasmada en reglamentos y normas. Se señala una visión diferente, en donde los profesores privilegian la autonomía; un cierto grado de libertad para desarrollar su trabajo, en donde la concepción de excelencia parta

de la interiorización de un ideal a lograr y que mediante el ejercicio responsable de su práctica consolidan cotidianamente.

Los profesores definen su práctica en función de la experiencia adquirida, de lo que consideran como clave, y que establecen como relevante, así como los parámetros que cada uno considera como necesarios para desarrollar su labor de enseñanza e investigación. Se trata de profesores con un gran dominio sobre sí mismos, de sus métodos de trabajo y de la forma en que se relacionan con los alumnos.

Los instrumentos aplicados en este trabajo caracterizan a los profesores como conscientes del rol que desempeñan en la institución, su grado de adhesión y compromiso con la universidad y también a los valores establecidos por ella.

La vocación por la docencia, a través del dominio de los contenidos y de su constante actualización, así como hacer investigación y compartir sus hallazgos con los alumnos en el aula, son ejemplos de una experiencia académica exitosa, cuya influencia es determinante, pues se logra una identificación con la persona y la forma en que lleva a cabo su trabajo.

El amplio conocimiento del contexto, así como el dominio de las exigencias institucionales les permite a los profesores realizar un manejo estratégico de la gestión, tutoría, docencia e investigación para poder cumplir con las distintas actividades que se le encomiendan y poder desarrollar la que más le interesa.

Consideran que el trabajo académico es una gran responsabilidad que se debe cumplir con rigor y profesionalismo de manera permanente, pero además, reconocen la capacidad de generar oportunidades de realización -en primera instancia personales-, pero también de los alumnos, a través de la enseñanza, la tutoría y el apoyo de distinta índole, para que se desarrollen profesionalmente.

Promueven una característica importante en sus actividades, al bienestar personal, a través de la interacción basada en la confianza, la identificación, el trato amable, incluso el buen humor y la empatía con los alumnos, con la finalidad de establecer un clima agradable que ayude en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Sin embargo, los espacios de discusión académica no se aprovechan -en ocasiones-, debido a las demandas de la gestión y de la organización administrativa. La fragmentación de los profesores en subgrupos, puede incluso, generar una franca competencia entre ellos, una *colegialidad artificial* (Hargreaves, 2005), influyendo de manera negativa en el trabajo de las *Academias*, como espacios para el intercambio de ideas y propuestas.

Si bien la excelencia es una construcción común en que profesores, alumnos y autoridades intervienen, los resultados señalan que los espacios colegiados para el intercambio de experiencias son escasos, aspecto que incluye al programa de tutorías, por lo que es necesario recuperarlos, pues se ha perdido la oportuni-

dad de compartir y comentar los hallazgos, consejos, sugerencias y estrategias derivados de la práctica docente.

Referencias bibliográficas

- ÁLVAREZ-PÉREZ, P. R. (2016). “Tutoría universitaria como respaldo al aprendizaje y construcción del proyecto formativo del alumnado”, en *Revista Mexicana De Orientación Educativa*, 13(31), pp. 45-54.
- BOLÍVAR, A. (2006). “Una política para la (re) construcción de la identidad”, en A. BOLÍVAR, *La identidad profesional del profesorado de secundaria: crisis y reconstrucción*, en España: ALJIBE, pp. 215-230.
- CASERO, A. (2003). “¿Cómo es el buen profesor universitario según el alumnado?”, en *Revista Española de Pedagogía*, 48(246), pp. 223-242.
- DEL ÁNGEL, E.M., GÁMEZ, S. Martínez, N., MELÉNDEZ, S. y HERNÁNDEZ, Z. (2017). “Clima organizacional del personal del personal docente y administrativo de una institución de educación superior en México”, en *Revista de la Alta Tecnología y Sociedad*, 9(2), pp. 79-83.
<http://web.b.ebscohost.com/ehost/pdfviewer/pdfviewer?vid=10&sid=0963a3dc-a806-4b50-bbce-c9e6447b177a%40sessionmgr101>
- DEBOWSKI, S. (2017). *Developing academics. The essential higher education handbook*, Routledge.
- FERNÁNDEZ CRUZ, M. y ROMERO, A. (2010). “Indicadores de excelencia docente en la Universidad de Granada”, *Revista Portuguesa de Pedagogía*, 44(1), pp. 83-117.
- FLORES, Y., LAURETTI, P. y GONZÁLEZ, J. (2007). “La motivación académica en el estudiante desde una perspectiva comparada”, *Revista Mexicana de Orientación Educativa*, 5(12), pp. 26-33.
<http://web.b.ebscohost.com/ehost/pdfviewer/pdfviewer?vid=10&sid=aa2979de-43bc-4fa4-845d-43603542221a%40sessionmgr101>
- HARGREAVES, A. (2005). *Profesorado, cultura y posmodernidad (Cambian los tiempos, cambia el profesorado)*, Madrid, Morata.
- HICKMAN, H. ALARCÓN, M.E., CEPEDA, M.L. CABRERA, R, y TORRES, X.K. (2016). “Significado de buen profesor y de evaluación docente por estudiantes y maestros universitarios. La técnica de redes semánticas”, en *Sinéctica* (47), pp. 1-16.
<http://web.a.ebscohost.com/ehost/pdfviewer/pdfviewer?vid=2&sid=b095a9de-7c45-4581-842a-77f75ad3830f%40sessionmgr4008>

- HURST, B, y REDING, G. (2002). *Teachers Mentoring Teachers*. Blomington Indiana: Phi Delta Kappa Educational Fundation.
<http://teacherlink.ed.usu.edu/yetcres/catalogs/reavis/493.pdf>
- MARSHALL, G. (2013). *Teaching excellence in higher education*, New York: Palgrave Macmillan.
- MILES, M. y HUBERMAN, M. (1994). *Qualitative data analysis, a sourcebook*, Beberly Hills, Sage.
- PERRENOUD, Ph. (2008). *La evaluación de los alumnos. De la producción de la excelencia a la regulación de los aprendizajes. Entre dos lógicas*, Buenos Aires: Editorial Colihue, Alternativa Pedagógica y didáctica.
- REMEDÍ, E. (2006). “Calidad y sufrimiento en la búsqueda desbocada de la excelencia”, en LANDESMAN, M. Coordinadora, en *Instituciones educativas. Instituyendo disciplinas e identidades*, México: Casa Juan Pablos, 61-88.
- SEGREDO, A.M. RIGNACK, L., GARCÍA, R.M., PERDOMO, C.I. CABRE-RA, P.L. y GARCÍA, C-J. (2015). “Evaluación del clima organizacional en instituciones docentes de la Universidad de Ciencias Médicas de La Habana”, en *Revista Cubana de Educación Médica Superior*, 293(3), pp. 532-542.
- STEINMANN, A., BOSCH, B., AIASSA, D. (2013). “Motivación y expectativas de los estudiantes por aprender ciencias en la universidad”, en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 18(57), pp. 585-598.
- TOMÁS FOLCH, M.; CASTRO CEACERO, D.; FEIXAS CONDOM, M. (2012). “Tensiones entre las funciones docente e investigadora del profesorado en la universidad”, en *Revista de Docencia Universitaria. REDU. Monográfico: Buenas prácticas docente en la enseñanza universitaria*, 10(1), pp. 343-367.
<http://redaberta.usc.es/redu>
- UNIVERSIDAD DE COLIMA (2016). *Informe de labores*, México: UdeC.
- YURÉN, T. (2005). “Ethos y autoformación en los dispositivos de formación de docentes”, en YURÉN, T., NAVIA, C., SAENGER, C. (coords.), *Ethos y autoformación del docente. Análisis de dispositivos de formación de profesores*, en México, Pomares, pp. 19-48.
- ZABALZA, M.A. (2004). *La enseñanza universitaria. El escenarios y sus protagonistas*, Madrid, Narcea.

Recibido: 14/04/18

Aceptado: 15/11/18