

Revista EDUCATECONCIENCIA.
Volumen 31, No.38
ISSN: 2007-6347
E-ISSN: 2683-2836
Periodo: enero- marzo 2023
Tepic, Nayarit. México
Pp. 75 – 96
<https://doi.org/10.58299/edu.v31i38.619>

Recibido: 16 de diciembre 2023

Aprobado: 31 de marzo 2023

Publicado: 31 de marzo 2023

Caracterización del docente universitario: necesidades y demandas

Characterization of the university teacher: needs and demands

Rosalva Arteaga Medina

*Universidad Autónoma de Nayarit, Nayarit,
México.*

rosalva.arteaga@uan.edu.mx

<https://orcid.org/0000-0002-7073-1357>

Fabiola Martínez Castillo

*Universidad Autónoma de Nayarit, Nayarit,
México.*

fabiolam@uan.edu.mx

<https://orcid.org/0000-0002-0513-7415>

Caracterización del docente universitario: necesidades y demandas

Characterization of the university teacher: needs and demands

Rosalva Arteaga Medina

Universidad Autónoma de Nayarit, Nayarit, México.

rosalva.arteaga@uan.edu.mx

<https://orcid.org/0000-0002-7073-1357>

Fabiola Martínez Castillo

Universidad Autónoma de Nayarit, Nayarit, México.

fabiolam@uan.edu.mx

<https://orcid.org/0000-0002-0513-7415>

Resumen

Los sistemas de educación superior han sido sometidos a un duro escrutinio y este, a su vez, remite a la actuación del profesorado. Con el propósito de conocer las características, necesidades y demandas de capacitación del docente universitario de las instituciones de educación superior (IES) públicas del estado de Nayarit, se realizó un estudio descriptivo de enfoque cuantitativo con un diseño transversal a una muestra de 605 docentes pertenecientes a ocho IES del estado. El estudio reveló que se cuenta con un profesorado actualizado, interesado por la formación continua y motivado por alcanzar estándares de calidad.

Palabras clave: Cualificación académica; formación profesional superior; institutos de enseñanza superior; personal académico docente.

Abstract

Higher education systems have been subject of a high level of scrutiny; consequently, this inquiry directs to the performance of teachers. With the purpose of knowing the characteristics, needs and training demands of the university professor of the public higher education institutions of the state of Nayarit (HEIs), a descriptive study of quantitative approach was carried out. It included a cross-sectional design to a sample of 605 teachers belonging to eight public HEIs of the state. The study revealed that, the HEIs considered for this project have an updated teaching staff interested in continuing education and motivated to achieve high quality standards.

Keywords:

Academic teaching personnel; educational qualifications; higher education institutions; professional training

Introducción

Situación problemática

Los sistemas de educación superior en México han sido sometidos a un duro escrutinio, desde la década de los setentas, y se habla de la disfuncionalidad que existe en ellos; desde

entonces se ha buscado corregirlo (Canales, 2008; Rubio Oca, 2007), estos a su vez nos remiten a la actuación del profesorado como parte medular del sistema educativo. Se examina desde la lógica internacional la calidad de la educación superior y las funciones, tareas y roles que se le asignan al profesor. Dicho escenario obliga a conocer las características que un profesor universitario debe tener para desarrollar, de manera eficiente, sus funciones como facilitador del aprendizaje.

La caracterización de un profesorado universitario de calidad no es una tarea fácil, exige un arduo trabajo en el que las universidades tienen un importante papel que desempeñar. En países como España, Estados Unidos, Australia, Chile, Reino Unido y Canadá (Cabalín & Navarro, 2008; Davies *et al.*, 2012; Glenn *et al.*, 2012; Jahangiri, *et al.*, 2013; Monereo & Domínguez., 2014; Vajoczki, *et al.*, 2011), es un tema que se ha trabajado desde hace algunos años. Éstos trabajos podrían servir de referencia para hacer estudios concretos para el contexto mexicano, ya que existen pocos estudios en los que se abordan las características de los profesores que imperan en las instituciones de educación superior en México (Dávila & Nieto, 2015; Malacara & Madrigal, 2015; Olivo & Montaña, 2016), la mayoría de ellos, tal como menciona Francis (2006), son “artículos reflexivos y ensayos” del deber ser del profesorado universitario. Por lo tanto, es necesario hacer estudios que reflejen las características de quiénes están al frente de las aulas, además de conocer cuáles son sus necesidades y demandas formativas para ejercer una educación de calidad.

La educación superior en el estado de Nayarit se compone por instituciones públicas y privadas que atienden, en conjunto, a una población superior a los cuarenta mil estudiantes con demandas educativas diversas. Las instituciones de educación pública cubrieron 58.4% de la matrícula inscrita en una licenciatura en el ciclo escolar 2018–2019 (Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior, [ANUIES], 2019).

La presencia de instituciones públicas de educación superior (IES) se extiende por todo el estado de Nayarit y, de acuerdo con la ANUIES (2019), se contabilizan diez instituciones con las siguientes características: una Universidad Pública Estatal, la Universidad Autónoma de Nayarit (UAN), tres instituciones del Sistema Tecnológico Nacional: el Instituto Tecnológico de Tepic (ITT), el Instituto Tecnológico del Sur (ITS), el Instituto Tecnológico de Bahía de

Banderas (ITBB) y el Instituto Tecnológico del Norte (ITN); cuatro universidades tecnológicas: Universidad Tecnológica de Nayarit (UTNay), la Universidad Tecnológica de la Costa (UTC), la Universidad Tecnológica de Bahía de Banderas (UTBB), la Universidad Tecnológica de la Sierra (UTS); una Universidad Politécnica (UP).

En este contexto, y con el propósito de vislumbrar el horizonte hacia donde se tienen que dirigir los esfuerzos para orientar con mayor pertinencia el desarrollo de la docencia y la calidad de la educación superior del estado de Nayarit, y ante el hecho que en el estado no existe un estudio como tal, se plantean las siguientes interrogantes: ¿cuál es el perfil del profesor universitario del estado?, ¿cuáles son las necesidades de formación, capacitación y actualización que requiere para desempeñar con eficacia y eficiencia los roles que le son asignados?

Con este estudio se busca establecer un referente en cuanto a las características del profesorado de las IES públicas del estado de Nayarit.

Antecedentes

En un destacado número de investigaciones se aborda la formación del profesorado como eje de la educación de calidad, se alude a la existencia de una causalidad entre la competencia profesional del profesorado y los resultados académicos de los estudiantes (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, para la Ciencia y la Cultura [UNESCO], 1988; Francis, 2006; Vaillant, 2007; Feixas *et al.*, 2013; Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación [INEE], 2015; Jerez *et al.*, 2016). Por otro lado, se discute el verdadero significado de calidad en la educación y las cualidades que debe tener el profesorado universitario para lograrlo.

El término calidad en la educación ha sido ampliamente discutido en la literatura especializada. Para algunos, la calidad se logra cuando se facilita el aprendizaje basado en el trabajo compartido y se fomenta la creatividad y la autonomía de los estudiantes (Piñero *et al.*, 2007); para otros, cuando se provoca un aprendizaje extraordinario y que éste, a su vez, coadyuva al desarrollo intelectual y personal del estudiante que perdura con el tiempo (Bain, 2011). Ambos conceptos convergen en el papel fundamental que juega el profesor universitario para alcanzar la calidad en la educación, por lo que el foco de análisis debe centrarse en el

profesor, “el recurso de aprendizaje más importante a disposición de la mayoría de los estudiantes” (ENQA, 2005, p. 18 como citado en Jerez *et al.*, 2016, p. 484).

Resulta complejo establecer una caracterización del profesorado universitario y determinar las competencias o atributos para ejercer una docencia de calidad, pues en esta tarea intervienen competencias genéricas, pedagógicas y disciplinares que se articulan y funcionan como un todo (Francis, 2006; Jerez *et al.*, 2016).

De acuerdo con la literatura, las competencias genéricas se relacionan con acciones personales, actitudinales y comunicativas, como la buena presencia “imagen del docente”, la honestidad –que se relaciona con la coherencia entre el discurso y la práctica–, las relaciones interpersonales encaminadas a la motivación hacia los estudiantes para aprender, la empatía (ponerse en el lugar del otro), ser respetuoso, humilde, exento de arrogancia, confiable, responsable, pero sobre todo demostrar respeto y amor por el trabajo, pues muchas veces los docentes fungen como modelo a seguir (Bhattacharya, 2004; Cashin, 1988; Davies, *et al.*, 2012; Duvivier, *et al.*, 2009; Marsh y Hocevar, 1991).

Las competencias pedagógicas desarrollan la forma de enseñar mejor, de facilitar el aprendizaje y ofrecer saberes para que los estudiantes logren aprendizajes relevantes (Monereo y Domínguez, 2014). Así, las competencias pedagógicas figuran como parte indispensable, tanto para el buen desempeño del docente como para el aprendizaje significativo del alumnado. El uso de herramientas pedagógicas facilita la transferencia de conocimiento, la planificación y gestión de contenidos, así como la organización y el tiempo que dedica el docente a la preparación de actividades y los métodos utilizados para evaluar el conocimiento, entre otros (Francis, 2006; Jerez *et al.*, 2016).

La tercer competencia o atributo en el que se enmarca una docencia de calidad se refiere a la dimensión disciplinar, la cual tiene que ver con el pleno dominio de área en la que el docente es experto, lo que lo obliga a contar con vasta experiencia profesional, mantenerse actualizado en su disciplina y contar con un importante bagaje y apropiación de saberes disciplinares (Francis, 2006; Jerez *et al.*, 2016).

Aunado a lo anterior, deberá considerarse el ambiente y el contexto en el cual se desenvuelve el docente; pues este influirá en su desempeño. Un profesor en un escenario favorable ejercerá una buena enseñanza, en caso contrario se podría desempeñar una práctica deficiente (Knight, 2008).

Por otro lado, en relación a las actividades a desempeñar por el docente, se esperaba que, además de la práctica docente, efectuara actividades de investigación y difusión (Canales, 2008).

Objetivo(s)

Conocer las características, necesidades y demandas de capacitación del docente universitario de las instituciones públicas de educación superior (IES) del estado de Nayarit.

Materiales y método

Se realizó un estudio descriptivo de enfoque cuantitativo con diseño transversal. Con el propósito de aplicar el instrumento en línea, se construyó una base de datos de los docentes que laboran en las instituciones públicas de educación superior (IES) del estado de Nayarit.

Participantes

Para establecer el tamaño de la muestra, se consideró el total de correos electrónicos (2068) recabados de las ocho IES de Nayarit, con un intervalo de confianza de 95% y un margen de error del 5%; se obtuvo una muestra de 325 encuestas. A fin de alcanzar mayor tasa de respuesta, el instrumento fue enviado al total de correos concentrados, pues como se señala en Manzano y Andréu (2000), la esperanza de respuesta de la encuesta en línea suele ser demasiado baja; obteniendo una participación de 605 docentes con diferentes grados académicos, tal como se observa en la tabla 1.

Tabla 1.

Instituciones de Educación Superior y grado académico de los docentes que participan en el estudio.

Grado	Instituciones de Educación Superior										Total
	UAN	UPN	UTNay	UTBB	UTCosta	UTSierra	ITT	ITBB	ITN	ITS	
Licenciatura	74		23	2	7	3	15		2	2	128
Especialidad	29		1	2	1		3				36
Maestría	218	1	49	5	14	4	25		3	4	323
Doctorado	86		9				12			2	109
Pos- doctorado	9										9
Total	416	1	82	9	22	7	55		5	8	605

Nota: elaboración propia con datos de la encuesta aplicada

Técnica e instrumentos

Para la recolección de información se construyó un cuestionario de 29 reactivos estructurados con base en el instrumento validado de Grediaga Kuri y ANUIES (2000), dividido en dos bloques: el primero comprende datos generales del profesorado así como de las actividades académicas, investigativas y administrativas que realiza.

El segundo bloque considera aspectos afines a la práctica docente, como la capacitación disciplinar y pedagógica del profesorado. Para medir la calidad del instrumento se efectuó una prueba piloto, la cual se aplicó a doce profesores del programa académico Terapia Física y Deporte de la Universidad Autónoma de Nayarit, lo que permitió identificar y subsanar problemas en la elaboración del cuestionario; una vez probada la comprensión y confiabilidad del instrumento mediante el método de coeficiente de dos mitades de Guttman para interrogantes dicotómicas, y el alfa de Cronbach para las escalas de Likert (.0822 y 0.797 respectivamente), se determinó su aplicación denominándose *cuestionario para la caracterización del profesor universitario* (CCPU).

Procedimiento

El instrumento se envió a través de la herramienta SurveyMonkey Audience. (s.f); en mayo de 2019 y se mantuvo abierto hasta el 30 de junio de 2019. Los participantes tuvieron el

conocimiento informado respecto al uso de la información proporcionada. La encuesta fue de carácter anónimo y autocompletada. Se obtuvieron 605 encuestas, superándose la muestra estadística inicial. Los docentes que respondieron la encuesta pertenecen a las IES: UAN, UP, UTNay, UTBB, UTC, UTS, ITT, ITN e, ITS.

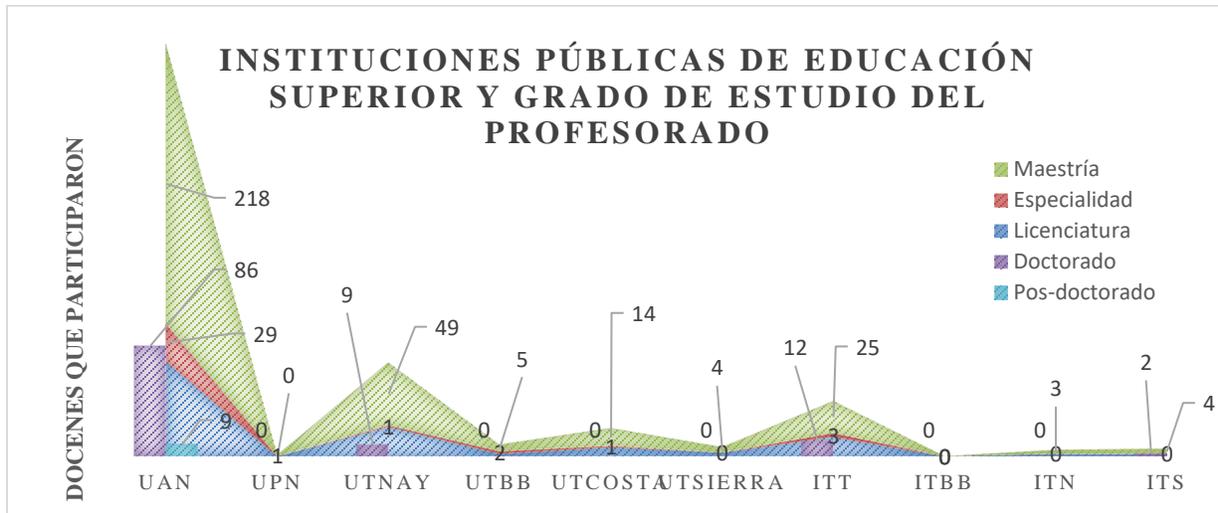
El análisis de los datos se llevó a cabo mediante el paquete estadístico IBM SPSS Statistics (versión 24).

Resultados y discusiones

En un primer análisis sobre las características del profesorado se determinó que el grueso de los docentes se encuentra en un rango de edad entre los 30 y 50 años (71.9%), segmentado en dos grupos: en un primer grupo, por el porcentaje que representa (38.7%), se ubican los profesores con edades que oscilan entre los 30 y 39 años, mientras que los profesores entre los 40 y 50 años concentran el 32.2% de la muestra. 78.8 % de los docentes indicó haber realizado estudios de posgrado —especialidad, maestría, doctorado y posdoctorado—; los más indicaron tener estudios de maestría (53.3%) mientras que quienes indicaron haber realizado estudios doctorales suman 18%; los resultados también indican que existe un grupo importante de profesores (21%) que únicamente cuenta con estudios de licenciatura (figura 1).

Figura 1.

Grado académico de los profesores por institución de educación superior.



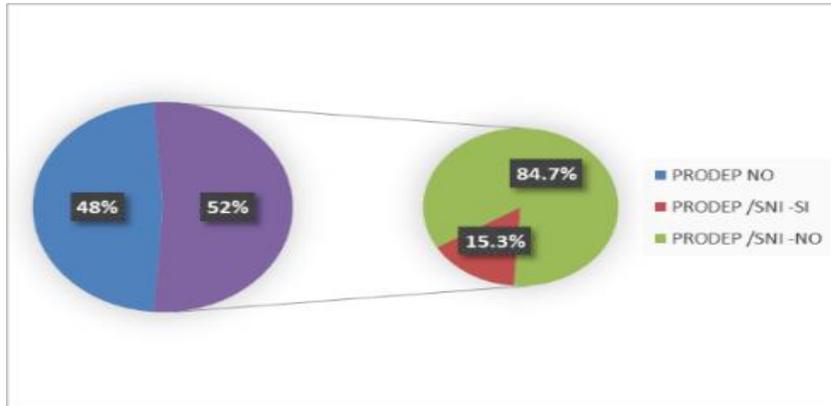
Respecto al estatus laboral del profesorado, el estudio mostró que 3% tiene una antigüedad menor o igual a 15 años, concentrándose mayoritariamente en el rango de 6 y 10 años de antigüedad. En este sentido se precisa destacar que en el estado de Nayarit se presentaron tres sucesos importantes que pueden haber influido en este fenómeno: por un lado, las universidades tecnológicas iniciaron actividades a partir del 2001, por otro, la Universidad Autónoma de Nayarit y el Instituto Tecnológico de Tepic cuentan con 50 y 45 años de servicio respectivamente, y es a partir del año 2000 cuando se da inicio a un cambio generacional en cuanto al personal académico; por último, los Institutos Tecnológicos del Norte y Sur inician labores a partir del 2010.

En relación a la modalidad contractual, 57.9% son profesores de tiempo completo (PTC), mientras que bajo el estatus contrato/horas se concentra el 23.3% y el resto de profesores indicó ser personal de base horas/semana/mes (18%), retenidos (0.3%) e invitados (0.5%).

Del total de PTC que formaron parte del estudio, 52.3% afirmó contar con Perfil PRODEP (Programa para el Desarrollo Profesional Docente) de los cuales 15.3% pertenece también al Sistema Nacional de Investigadores (SNI) (figura 2).

Figura 2.

Porcentaje de profesores de tiempo completo con perfil PRODEP-SIN.



En lo que se refiere a cuerpos académicos (CA), 82.7 % de los que cuentan con perfil PRODEP dijeron pertenecer a un CA, de los cuales 57.5% se encuentran en estado de formación, 28% en consolidación y 13.7 % consolidado; estos datos dan cuenta del quehacer del profesorado en actividades de investigación, innovación, vinculación, asesoría y consultoría.

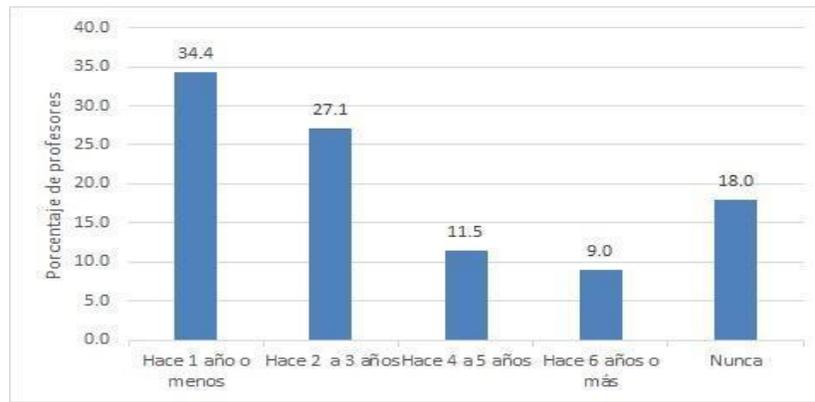
Con relación a las actividades que realizan los profesores, los resultados indican que 98% tiene actividad frente a grupo, mientras que actividades como tutoría (9.5%), educación continua (8%), comisiones académicas (7.7%), asesorías a estudiantes de prácticas profesionales (7.2%) y dirección de proyectos de titulación (6.5%) fueron muy poco señaladas, posiblemente esto se deba a que son actividades condicionadas a cumplir ciertos parámetros por parte de los profesores, lo que obstaculiza su práctica, con excepción de la tutoría.

Respecto a la práctica docente, el estudio reveló que 99% de los profesores efectúan una planeación didáctica semanal y en promedio dedican de 3 a 5 horas a la semana (56%). Sin embargo, 32% emplea más de 6 horas y 11% entre 1 y 2 horas semanales. Asimismo, se evidencia que existe una correspondencia entre las unidades de aprendizaje que el profesor imparte con su formación profesional. En este orden destacar que 97% indicó que siempre, o casi siempre, están relacionadas, sin embargo 2.8% reveló que la mitad de las veces se relacionan y el 0.2% nunca.

El estudio también permitió conocer información relevante en cuanto a la capacitación, por ejemplo, 73% del profesorado señaló haber recibido instrucción sobre métodos pedagógicos para la atención grupal en los últimos cinco años, 9% hace seis años o más, y un 18% reveló nunca haber recibido algún curso/taller/seminario/ sobre este tema (figura 3).

Figura 3.

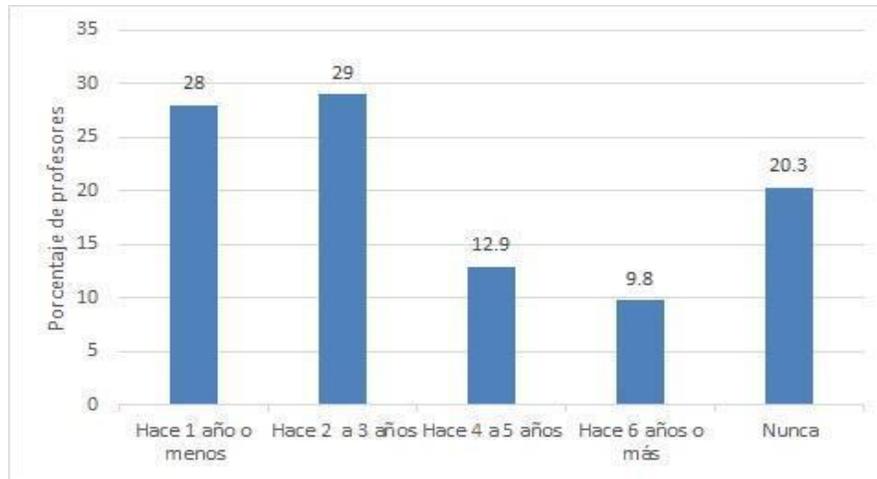
Porcentaje de profesores que han recibido instrucción sobre métodos pedagógicos para la atención grupal.



En cuanto a metodología y técnicas de estudio, 69.9% confirmó haber recibido recientemente capacitación (últimos 5 años), no obstante, 20.3% de los profesores indicaron nunca haber realizado cursos en esta temática (figura 4).

Figura 4.

Porcentaje de profesores que han recibido instrucción sobre metodología y técnicas de estudio.



La tutoría (85%) y el diseño de instrumentos de evaluación (84%) fueron los cursos /taller/ semanario más elegidos por parte de los profesores.

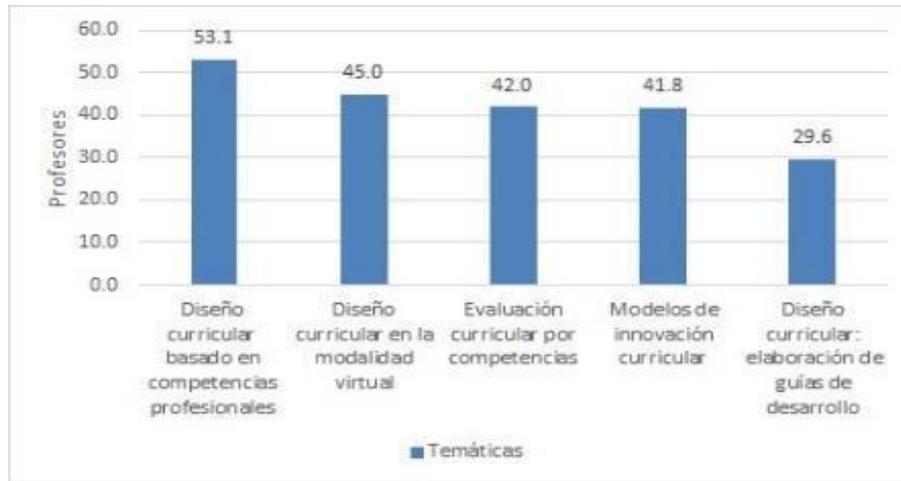
Necesidades y demandas del profesorado en actividades de formación

Teniendo en cuenta el nuevo contexto de la educación superior, se solicitó a los profesores que, a partir de un catálogo de cursos de formación basado en ANUIES, indicará aquellos que fueran de su interés, esto permitió identificar las necesidades e intereses del profesorado para afrontar de manera eficaz y eficiente los roles que les han asignado. De acuerdo con la clasificación de ANUIES, los cursos se agruparon en seis bloques: I) *Currículum*, II) *formación docente*, III) *fortalecimiento institucional*, IV) *Innovación tecnológica*, V) *tutoría* y VI) *responsabilidad social*.

De acuerdo con los resultados, 42% de los profesores mostró interés en realizar cursos del bloque *currículum*. En cuanto a los cursos que lo integran, diseño curricular fue el más señalado por los profesores (53.1%), seguido por diseño curricular en la modalidad virtual (45%), evaluación curricular por competencias (42%) y modelos de innovación curricular (41.8%), mientras que el curso sobre elaboración de guías de estudio fue señalado por 29.6% (Figura 5).

Figura 5.

Temáticas del bloque currículum seleccionadas por los profesores.

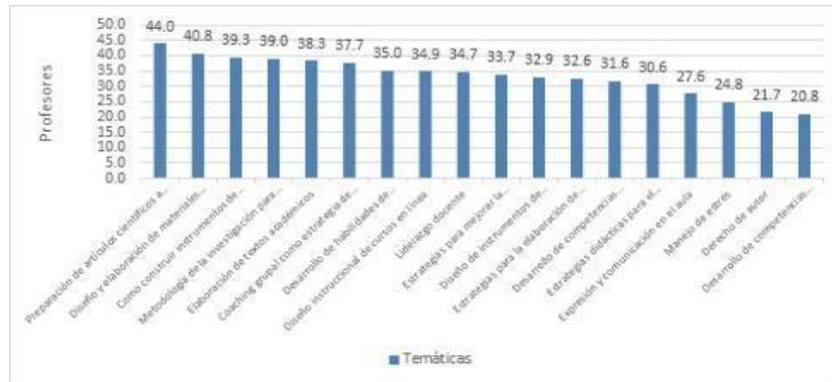


Los resultados referidos dan cuenta del interés que muestra el profesorado por involucrarse en la organización y desarrollo de los planes de educación para satisfacer las necesidades formativas de los estudiantes.

En el bloque formación docente, los profesores mostraron alto interés por la formación y capacitación continua sobre todo por aquellos cursos que vinculan el quehacer docente y la transferencia de conocimiento más allá de las aulas. Por ejemplo los cursos relacionados con la elaboración y preparación de artículos científicos fueron el 44%, metodología para asesorar proyectos 39% y la elaboración de textos académicos 38.3% fueron altamente puntuados (figura 6).

Figura 6.

Temáticas del bloque formación docente seleccionadas por los profesores.



Otros cursos que alcanzaron altos puntajes fueron los referidos al diseño y elaboración de instrumentos para la evaluación del docente y del estudiante, así como aquellos que se relacionan con la elaboración de materiales educativos; por ejemplo los cursos de diseño de instrumentos de evaluación del aprendizaje fueron el 32.9%, diseño instruccional de cursos en línea 34.9%, construcción de instrumentos de evaluación del docente universitario 39.3%, diseño y elaboración de materiales educativos digitales 40.8% fueron puntuados como de interés.

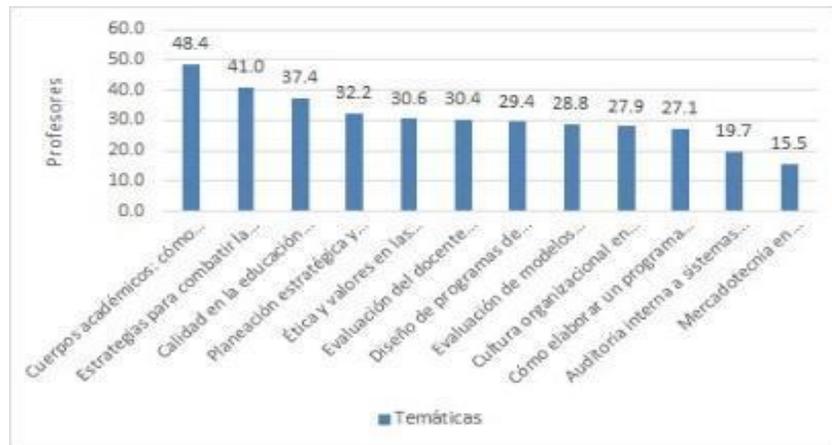
En cuanto a los aspectos vinculados a la docencia, los profesores que indicaron tener interés en cursos que les aporten estrategias para el logro de competencias *coaching grupal* fueron el 37.7%, liderazgo docente 34.7%, desarrollo de habilidades de pensamiento crítico y creativo 35%, expresión y comunicación en el aula 27.6%, así como el manejo de estrés 24.8%.

Respecto al bloque fortalecimiento institucional, los profesores manifestaron su apego a la institución por medio de la selección de cursos, como mejoramiento de la productividad en los cuerpos académicos que alcanzó 48.4%, estrategias para combatir la reprobación 41%, construcción de indicadores 37.4%, la planeación estratégica y liderazgo 32.2%, ética y valores 30.6% y evaluación del docente universitario 30.4%. Este último rubro da muestra de la importancia que tiene para ellos la evaluación. En este mismo orden, los profesores también indicaron tener interés en cursos relacionados con el diseño de programas para el impulso del emprendimiento 29.9%, evaluación de modelos educativos 28.8%, cultura organizacional 27.9%

y el seguimiento de egresados 27.1%. Otros seleccionados no alcanzaron un porcentaje mayor al 20% (figura 7).

Figura 7.

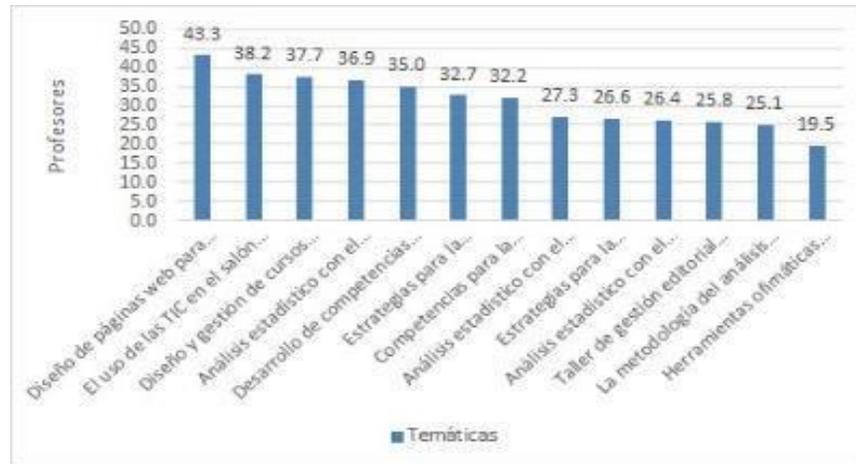
Temáticas del bloque fortalecimiento institucional seleccionadas por los profesores.



Siguiendo con el análisis de los resultados, en el bloque innovación y tecnología se identifica un interés especial de los profesores por apropiarse del conocimiento sobre el uso y aplicación TIC'S en la docencia. Los cursos con mayores puntuaciones fueron aquellos que permiten optimizar la gestión, la comunicación —superar barreras espacio- temporales para universalizar el conocimiento— y la transferencia de conocimiento. Cursos como diseño de páginas web para docentes obtuvieron 43.3% de preferencia, el uso de las TIC en el salón de clase y educación a distancia 38.2%, diseño y gestión de cursos usando Moodle 37.7%, desarrollo de competencias docentes para el diseño de prácticas y tareas con estudiantes usuarios de las TICS 35%, estrategias para la elaboración de material educativo para docentes usuarios de TICS 32.7%, fueron referidos. Del mismo modo, los cursos de SPSS en los tres niveles básico alcanzaron 36.9%, intermedio 27.3 % y avanzado 26.4%, fueron altamente valorados, lo que muestra el interés del profesorado por elevar la calidad de sus trabajos de investigación utilizando herramientas que le permitan el análisis minuciosos de los resultados obtenidos (figura 8).

Figura 8.

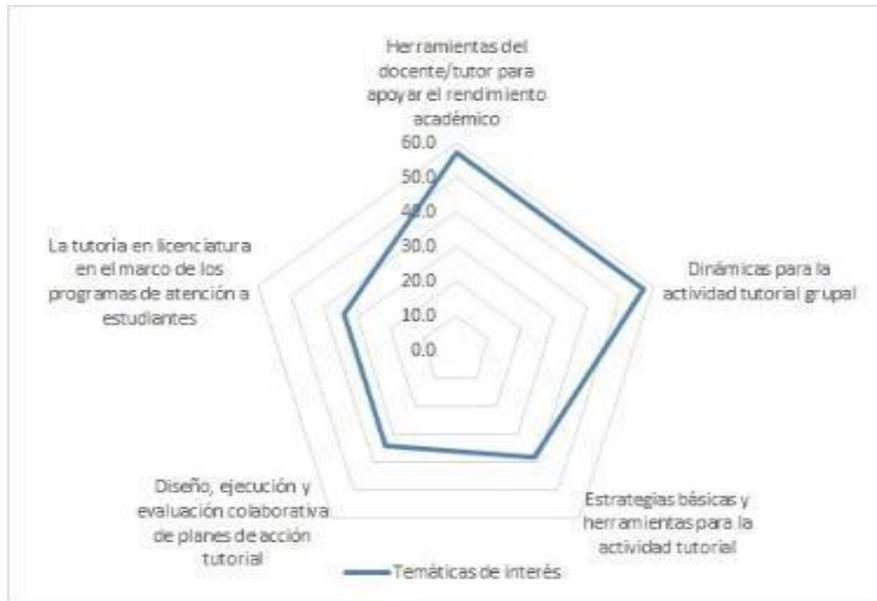
Temáticas del bloque innovación y tecnología seleccionadas por los profesores.



En el bloque tutorías, los profesores indicaron estar altamente interesados en tomar cursos que les permitan utilizar herramientas que coadyuven al rendimiento académico (57%), así como dinámicas para la actividad tutorial grupal (56.7%). Esto significa que los profesores que efectúan la tutoría académica están comprometidos con el trabajo tutorial, que si bien se reconocen como poseedores de un amplio dominio disciplinar también se reconocen con carencias para llevar a cabo con éxito la práctica (figura 9).

Figura 9.

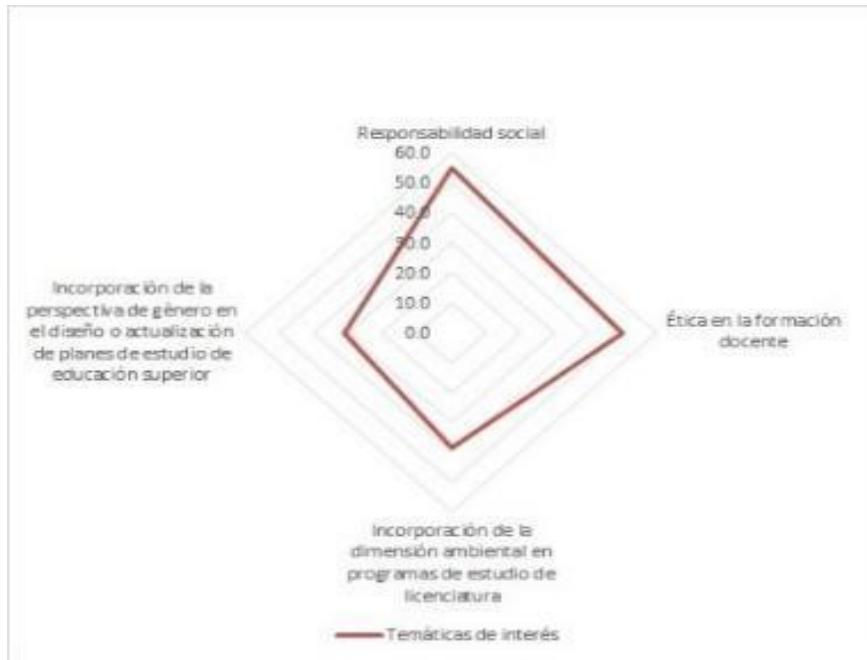
Temáticas del bloque tutoría seleccionadas por los profesores.



En el sexto bloque, responsabilidad social, los profesores que indicaron estar muy interesados en cursos sobre la responsabilidad social alcanzaron 54.9% y la ética en la formación docente 54.8%. Siguiendo con el análisis, los profesores también mostraron cierta tendencia por los temas ambientales y de género para ser incorporados en los programas de estudio (figura 10).

Figura 10.

Temáticas del bloque responsabilidad social seleccionadas por los profesores.



Respecto a la metodología y modalidad para recibir capacitación, los profesores indicaron que preferentemente les gustaría recibir cursos cortos, en formato taller, aunque también el diplomado fue altamente seleccionado. Con relación a la metodología para la capacitación continua, el trabajo en grupo tuvo mayor puntaje, seguido de las actividades fuera del aula y, en menor proporción, las clases teóricas. La modalidad presencial (diurno medio tiempo) prevaleció sobre las opciones tiempo completo, fines de semana y nocturno; la opción a distancia fue la segunda más puntuada, esto da cuenta de que cursos futuros podrán ser ofertados bajo esa opción.

Conclusiones

El estudio realizado muestra la realidad del profesorado de las IES públicas del estado de Nayarit en relación a las características que tienen para desempeñar el rol que les ha sido asignado. Como resultado encontramos que el grueso de los profesores son jóvenes-maduros con una antigüedad menor e igual a los 15 años, con estudios de posgrado, siendo la maestría el más señalado. Cabe mencionar que en México, con la incorporación de programas como SUPERA y

PRODEP, se ha incrementado el grado académico de quienes están al frente de las aulas, y las IES de Nayarit no son la excepción. En este mismo orden de ideas, se dio cuenta de que uno de cada dos profesores tiene perfil deseable (PRODEP) y participan en actividades investigativas y colegiadas, lo que debería traducirse en mejor rendimiento académico por parte de los estudiantes, aspecto que deberá ser analizado en estudios posteriores.

Por otro lado, se confirma que el profesor de tiempo completo (PTC) no sólo se enfoca en actividades exclusivas de la docencia, sino también de investigación y extensión, siendo las más recurrentes la docencia, tutoría, investigación científica, formación continua, asesoría a estudiantes, difusión del conocimiento y participación en comisiones colegiadas.

En relación a las competencias de los docentes, estamos frente a un profesor que cuenta con competencias genéricas, conocimientos pedagógicos y disciplinares, y que, además, está comprometido con la práctica docente, situación que contrasta con lo suscrito por algunos autores (Francis, 2006; Vaillant, 2007) que afirman que los profesores carecen de una adecuada capacitación disciplinar y pedagógica, lo cual sugiere la implementación de estudios en los que se correlacione su grado de conocimiento con la práctica en aula.

Por lo que se refiere a las necesidades e intereses de capacitación expuestos, estos nos conducen a desarrollar un plan de formación y actualización contemplando el sentir del profesor respecto a lo que consideran apropiado para mejorar su rendimiento profesional. Con ello se ratifica lo mencionado, pues es de su interés no sólo la formación continua orientada al quehacer docente y la transferencia de conocimiento en aula, sino a todo aquello vinculado con la labor investigativa, de trabajo colegiado y de construcción de indicadores.

En este mismo sentido, el plan de formación y actualización deberá ir de la mano de una estrategia sustentada en el perfil docente que la IES habrá de determinar con base en su identidad, los objetivos que persigue, así como los programas que instrumenta.

Es necesario se continúe trabajando en esta línea de investigación, pues a partir de los resultados se pueden generar propuestas concretas que coadyuven a elevar la calidad del profesor universitario.

Posteriores estudios deberán estar orientados a profundizar la relación entre la formación del profesor universitario y la calidad de la enseñanza de las IES del estado de Nayarit, así como la articulación de los conocimientos pedagógicos con la labor docente en entornos prácticos.

Referencias

- Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior. (2019). *Anuario Estadístico de Educación Superior 2018-2019: licenciatura (Versión 1.1)* [Software Excel]. México: ANUIES. Disponible en <http://www.anuies.mx/informacion-y-servicios/informacion-estadistica-de-educacion-superior/anuario-estadistico-de-educacion-superior> (Consulta: 22 de junio de 2021).
- Bain, K. (2011). *What the best college teachers do*. Harvard University Press.
- Bhattacharya, B. (2004). What is 'good teaching' in engineering education in India? A case study *Innovations in Education and Teaching International*, 41(3), 329–341. 10.1080/14703290410001733258.
- Cabalín, D., y Navarro, N. (2008). Conceptualización de los estudiantes sobre el buen profesor universitario en las carreras de la salud de la Universidad de la Frontera-Chile. *International Journal of Morphology*, 26(4), 887–892. <https://dx.doi.org/10.4067/S0717-95022008000400017>
- Canales, A. (2008). La evaluación de la actividad docente: a la espera de iniciativas. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 10(Número especial).1-20. <http://redie.uabc.mx/redie/article/view/197>
- Cashin, W.E. (1988). *Student Ratings of Teaching: A Summary of the Research*. IDEA Paper No. 20. Center for Faculty Evaluation and Development.
- Davies, B., Leung, A., y Dunne, S. (2012). So how do you see our teaching? Some observations received from past and present students at the Maurice Wohl Dental Centre. *European Journal of Dental Education*, 16(3), 138 –143. doi: 10.1111/j.1600-0579.2012.00733.x
- Dávila, S., & Nieto, L. (2015). Las competencias docentes en el modelo educativo de la UASLP. En J. Peña, A. Zea y A. Pastrana (eds.). *Ciencias de la Docencia Universitaria* (pp. 62-70). https://www.ecorfan.org/proceedings/CDU_V/CDUV_9.pdf
- Duvivier, R.J., Van Dalen, J., Van Der Vleuten, C.P.M., y Scherpbier, A.J.J.A. (2009). Teacher perceptions of desired qualities, competencies and strategies for clinical skills teachers. *Medical Teacher*, 31(7), 634–641. doi: 10.1080/01421590802578228
- Feixas, M., Del Mar, M., Fernández, I., Fernández, A., García, M.J., Márquez, M.D., Tomás, M. (2013). ¿Cómo medir la transferencia de la formación en Educación Superior?: el Cuestionario de Factores de Transferencia. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 11(3), 219– 248. <https://polipapers.upv.es/index.php/REDU/article/view/5527>

- Francis S., S. (2006). Hacia una caracterización del docente universitario "excelente": una revisión a los aportes de la investigación sobre el desempeño del docente universitario. *Revista Educación*, 30(1), 31–49. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44030103>
- Glenn, D., Patel, F., Kutieleh, S., Robbins, J., Smigiel, H., & Wilson, A. (2012). Perceptions of optimal conditions for teaching and learning: a case study from Flinders University. *Higher Education Research & Development*, 31(2), 201–215. <http://dx.doi.org/10.1080/07294360.2011.555390>
- Grediaga Kuri, R., y Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior. (2000). *Evaluación del desempeño del personal académico: análisis y propuesta de metodología básica*. ANUIES.
- IBM Corp. (2013). *IBM SPSS Statistics for Windows* (Versión 22.0) [Software de computador]. IBM Corp.
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. (2015). *Los docentes en México: informe 2015*. Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación.
- Jahangiri, L., McAndrew, M., Muzaffar, A., y Mucciolo, T.W. (2013). Characteristics of effective clinical teachers identified by dental students: a qualitative study. *European Journal of Dental Education*, 17(1), 10–18. doi: 10.1111/eje.12012
- Jerez Yáñez, Ó.; Orsini Sánchez, C., y Hasbún Held, B. (2016). Atributos de una docencia de calidad en la educación superior: una revisión sistemática. *Estudios pedagógicos*, 42(3), 483–506. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052016000400026>.
- Knight, P. (2008). *El profesorado de educación superior: formación para la excelencia*. Narcea.
- Malacara, A., & Madrigal, P. (2015). Competencias docentes en Instituciones de Educación superior de calidad sostenida en relación a los retos de competitividad del país. En J. Peña, A. Zea y A. Pastrana (eds.). *Ciencias de la Docencia Universitaria* (pp. 101-108). ECORFAN-México. https://www.ecorfan.org/proceedings/CDU_V/CDUV_13.pdf
- Manzano, V., y Andréu, J. (2000). Formatos para ítems en las encuestas electrónicas. Antecedentes y propuestas. *Metodología de Encuestas*, 2(1), 61–101. <http://casus.usal.es/pkp/index.php/MdE/article/view/879/820> (Consulta: 22 de junio de 2021).
- Marsh, H.W., y Hocevar, D. (1991). The multidimensionality of students' evaluations of teaching effectiveness: The generality of factor structures across academic discipline, instructor level, and course level. *Teaching and Teacher Education*, 7(1), 9– 18. doi: [https://doi.org/10.1016/0742-051X\(91\)90054-S](https://doi.org/10.1016/0742-051X(91)90054-S)
- Monereo, C., y Dominguez, C. (2014). La identidad docente de los profesores universitarios competentes. *Educación XXI*, 17(2), 83–104. doi: 10.5944/educxx1.17.2.11480
- Olivo E., J. R., & Montaña T., C. (2016). Formación docente más allá de lo didáctico-disciplinar. En R. Parra, M. Espinosa, (eds.). *Proceso de investigación y el posgrado en las*

Universidades Públicas (pp. 22-31). EORFAN-México.
https://www.eorfan.org/proceedings/CDU_XIII/TOMO%2013_4.pdf

- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (1988). *Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el siglo XXI: visión y acción*. Documento presentado en la Conferencia Mundial de Educación Superior, París, 5–9 de octubre. <http://publicaciones.anuies.mx/revista/107/1/4/es/declaracion-mundial-sobre-la-educacion-superior-en-el-siglo-xxi> (Consulta: 22 de junio de 2021).
- Piñero M., M. L., Rodón M., L. M., y Piña de V.a, E. (2007). La investigación como eje transversal en la formación docente: una propuesta metodológica en el marco de la transformación curricular de la UPEL. *Laurus*, 13(24), 173– 194.
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=76111485009>
- Rubio O., J. (2007). La evaluación y acreditación de la educación superior en México: un largo camino aún por recorrer. *Reencuentro. Análisis de Problemas Universitarios* (50), 35–44.
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=34005006>
- SurveyMonkey Audience. (s.f.). *SurveyMonkey* [Software de computador].
<https://www.surveymonkey.com/>
- Vaillant, D. (2007). Mejorando la formación y el desarrollo profesional docente en Latinoamérica. *Revista Pensamiento Educativo*, 41(2), 207–222.
<https://ojs.uc.cl/index.php/pel/article/view/25699>
- Vajoczki, S., Savage, P., Martin, L., Borin, P., y Kustra, E.D. (2011). Good Teachers, Scholarly Teachers and Teachers Engaged in Scholarship of Teaching and Learning: A Case Study from McMaster University, Hamilton, Canada. *Canadian Journal for the Scholarship of Teaching and Learning*, 2(1), 2. <https://doi.org/10.5206/cjsotl-rcacea.2011.1.2>