

La Producción Académica Docente como apoyo en los procesos de aprendizaje de los estudiantes

Patricia Ramírez, Diana Pérez y Gloria Ibarra

P. Ramírez, D. Pérez y G. Ibarra
Universidad Autónoma de Nayarit Ciudad de la Cultura Amado Nervo Boulevard Tepic-Xalisco S/N C.P. 63190 Tepic,
Nayarit. México.

J. Peña, M. Moctezuma, (eds.). Ciencias de la Docencia Universitaria. Proceedings-©ECORFAN-México, Nayarit, 2015.

Introducción

La producción académica de los docentes de nivel superior ha transitado en los últimos 20 años de forma más acelerada, de las presentaciones con transparencias, diapositivas o filminas, o el uso simple del pizarrón y la compilación de lecturas fotocopiadas, al diseño de rúbricas de evaluación, guías de lectura, compilaciones electrónicas de material diverso de apoyo como artículos, tesis, ponencias y libros electrónicos, hasta llegar a la publicación de libros de texto o resultados de investigación que apoyan la generación de nuevo conocimiento en la disciplina; esto último, merced a la nueva figura del docente-investigador que busca *eliminar* la tradicional separación entre uno y otro para abonar a formas más integrales de formación del estudiante y de desempeño profesional del docente universitario. Todo esto, al menos, en teoría.

Es posible ubicar el inicio de este impulso a la producción académica a partir del crecimiento de las políticas e instrumentos de evaluación del desempeño docente. Este incremento ha tomado dos rumbos al menos: el incremento de las percepciones económicas del profesorado, y la mejora de la calidad de los aprendizajes de los estudiantes, a partir de un mejor “equipamiento” cognitivo y práctico del docente que se involucra así de manera activa, en la evolución del estado del arte de la disciplina en que participa.

En el caso de la Universidad Autónoma de Nayarit es claro el inicio de estos impulsos: en el año 2003, cuando se implementa la reforma académica (UAN, 2002) que buscaba, para consolidar la formación profesional, al menos cuatro cambios trascendentales: pasar de la organización disciplinar a la de áreas de conocimiento para favorecer la multi, la inter y la transdisciplinariedad; establecer como eje formativo transversal la investigación; destacar la figura del docente investigador generando el trabajo colegiado a través de Cuerpos Académicos (CA); e implementar el modelo por competencias como sustento teórico-práctico de toda la formación tanto en licenciatura como en posgrado. Los CA, según el propio Documento Rector, serían la base organizativa y articuladora de los distintos ejes del nuevo modelo académico universitario; sin embargo, en la vinculación con los programas académicos y la discusión de los procesos formativos así como la implementación de los programas de estudio y el diseño de estrategias didácticas, han tomado relevancia las Academias y no los CA, casi desde el principio de la implementación del nuevo modelo educativo como parte de la Reforma. Las Academias son también cuerpos colegiados de profesores, pero enfocados exclusivamente a la docencia. En los CA en cambio, se privilegia la investigación y la difusión y divulgación de los resultados, mayoritariamente en revistas científicas y libros.

En 2012, la UAN contaba con 56 cuerpos académicos frente a 222 academias de las 7 áreas de conocimiento, que involucran la participación de 1,212 profesores. Estos cuerpos colegiados aumentaron en un 57% con respecto a 2010, cuando se registraron 141, de acuerdo con datos de la Secretaría de Docencia (UAN, 2012). Según la misma fuente, en 2012 se contaba con 48 profesores en el Sistema Nacional de Investigadores (SNI) frente a 210 que contaban con reconocimiento de perfil Promep (ahora Prodep), un programa que reconoce el desempeño integral del docente haciendo tutoría, investigación, docencia y gestión.

Es a partir de las evidencias que se presentan para buscar un lugar en los perfiles Prodep de la Secretaría de Educación Pública, que se puede afirmar que la producción docente ha cambiado sustancialmente, pues los expedientes demuestran que se integran ponencias, artículos, capítulos de libros o libros y material didáctico diverso que se suponen ligados, todos, a los procesos formativos en que participa el docente con la finalidad de mejorar los aprendizajes y por ende, la calidad de los programas académicos. Por supuesto, la participación e inclusión del profesorado en estos programas, representa una mejora sustancial a sus ingresos.

Ante todo ello, a 12 años de distancia de esta nueva forma de vincular docencia e investigación, y dado que existen múltiples instrumentos institucionales para "medir" el *volumen* y la *calidad* de la producción docente, cabe preguntarse: ¿Cómo perciben los estudiantes el involucramiento o no de sus profesores en estos procesos de producción académica? ¿Cuál es el uso que, según los estudiantes, dan los docentes a dicha producción? ¿Qué representa para sus aprendizajes? ¿Cuáles son los usos didácticos más frecuentes? ¿Puede establecerse una relación directa entre el incremento en la productividad académica que suponen los nuevos perfiles Prodep por ejemplo, con la calidad de los programas educativos de nivel superior?

Son algunas preguntas que en este trabajo de carácter exploratorio y reflexivo se intentarán responder a partir de un sondeo con estudiantes de 6 programas académicos del Área de Ciencias Sociales y Humanidades de la Universidad Autónoma de Nayarit, utilizando un cuestionario de 6 preguntas clave: una de ellas, referidas a la producción docente que con mayor frecuencia se utiliza en el aula, utilizando la opción múltiple como posibilidad de hasta 8 respuestas o 9, incluyendo la de "otro"; el resto de preguntas se establecieron con la opción "sí o no" y la justificación respectiva.

Los resultados que aquí se presentan son sólo indiciarios y abonan a la posibilidad de darle seguimiento a la investigación para tener un diagnóstico certero sobre la producción académica de los docentes, el uso que se da y los resultados que tienen.

9 Referentes teóricos y estado de conocimiento

Tal como se mencionaba al principio de este trabajo, la exigencia para que el docente de nivel superior asumiera nuevos roles, es relativamente nueva. De acuerdo con Barrón (2009), fue a partir de mediados y casi finales de la década de los noventa cuando "organismos internacionales como la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) y el Centro Regional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (CRESALC), sugirieron la adopción de un nuevo rol del docente de educación superior, acorde con las demandas de una nueva sociedad globalizada y capaz de apoyar el desarrollo integral del estudiante".

Nayarit, específicamente, adoptó estas ideas a partir de la primera década del nuevo siglo y hoy sigue en ciernes el proceso de configuración o re-configuración del nuevo rol docente y sus implicaciones.

Fijar la mirada en la producción académica de los docentes y su uso didáctico en las aulas como parte del proceso de enseñanza-aprendizaje, puede relacionarse con lo que algunos autores han denominado Didáctica universitaria, la cual, según Herrán (2001, p.12) "es un núcleo disciplinar reconocido dentro de la Didáctica. (Un) ámbito de conocimiento y comunicación que se ocupa del arte de enseñar en la universidad".

Según Moreno (2011) es necesario fortalecer el concepto de Didáctica universitaria porque "a diferencia de la didáctica específica de otras etapas educativas (educación infantil, educación primaria, educación secundaria), (la didáctica universitaria) es reciente, y sólo lleva décadas de desarrollo. Este retardo se debe, fundamentalmente, a una interrogante que las otras didácticas, centradas en aquellas etapas, no se han llegado a plantear: la necesidad de su existencia".

Como bien se sabe en el ámbito de estudio de las disciplinas relacionadas con la pedagogía y las ciencias de la educación en general, se reconoce el origen de la palabra Didáctica e incluso su inicio como una rama de la pedagogía en el siglo XVII, cuando se publica la obra "Didáctica Magna" de Juan Amós Comenio, citada como la primera en su género.

No obstante, debe reconocerse que "la disciplina (entendida así la didáctica) surge históricamente como espacio de concreción normativa para la realización de la enseñanza, dentro de una concepción poco conflictiva y hasta ingenua de la sociedad y del sujeto" (Moreno, 2011); sin embargo, de acuerdo con Roselló (2005), en la década de los ochenta se produce una revolución cognitiva sobre las nuevas formas de hacer ciencia y de ser docente, que necesariamente producen cambios en la forma de entender la didáctica, en lo general, y la enseñanza universitaria, en lo particular. En los 80, dice el autor, "se está produciendo un cambio de roles en la función docente y en su contexto de trabajo (condiciones organizativas de la escuela, emergencia de nuevos ámbitos formativos)" lo cual conlleva a que surjan también "nuevas formas de entender y construir el conocimiento científico. Se cuestiona el enfoque positivista como el único digno de generar conocimiento «científico», lo cual junto con los aportes del enfoque interpretativo y de la teoría crítica, provocará la apertura a nuevas metodologías de investigación y la búsqueda de un espacio propio de construcción del conocimiento en el que es la naturaleza de los problemas la que determina el modo de indagación". En suma, esas dos convergencias, a la luz de la posmodernidad y la sociedad del conocimiento, "propiciará la emergencia de nuevas maneras de pensar la realidad, de relacionarnos, de aprender y de enseñar, de concebir el trabajo y el ocio, lo que, a su vez, generará nuevas demandas a la institución escolar".

Por su parte, Díaz Barriga (2009) ubica dos momentos para la evolución de la didáctica en las ciencias de la educación: 1) la centralidad de los contenidos correspondiente con la formación disciplinar y con la dosificación deductiva del conocimiento: de lo general a lo particular; y 2) centralidad en el movimiento o flexibilidad de los contenidos y su forma de organizarlos y ponerlos en "movimiento" en el aula. Díaz Barriga le denomina incluso "movimiento de la didáctica clásica".

Finalmente, tomamos el concepto que aglutinan Restrepo y Campo (2002) referido a la didáctica como una "marca característica dada por una determinada manera de hacer práctica que por consiguiente configura un particular modo de ser, una identidad, que a su vez, se despliega en los modos del hacer y allí es reconocida por otros".

En este trabajo, se busca justamente saber, en un acercamiento exploratorio como ya se ha dejado asentado, sobre el reconocimiento que los estudiantes, como esos "otros" de la práctica docente, tienen sobre la producción académica del profesorado universitario en la UAN, su uso y posibles relaciones con el aprendizaje.

Otras investigaciones:

En la revisión de algunos trabajos relacionados con el objeto de esta investigación, se buscó tener resultados sobre indagaciones que fueran más allá del uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), que suelen tomarse como instrumento per se de innovación y particularmente de innovación o actualización didáctica en el aula, sobre lo cual existe abundante producción académica. Es claro que varios de los trabajos de investigación relacionados con la producción académica y su uso en el aula, se encaminan más hacia el qué se utiliza que el cómo se produce o quién lo produce, dando como resultado lo que en algunos trabajos se denomina metodología didáctica (Lareki, Amenábar et. al., 2007). Debe mencionarse también que todos los trabajos encontrados tienen como fuente o bien al profesor o profesora frente a grupo, o los propios investigadores que hacen etnografía del aula. Prácticas encaminadas al fomento del trabajo colaborativo, utilización de distintas fuentes de información y adaptación del programa y estrategias a las necesidades de los estudiantes, son las prácticas docentes más recurrentes encontradas entre el profesorado de la Universidad del País Vasco, según un estudio de Lareki, Amenabaret.al. (2007). Según este mismo estudio la mayoría del profesorado refirió utilizar recursos de carácter no tecnológico siendo los primeros tres "la pizarra, las fotocopias y el libro"

Se encontró el caso interesante de la Universidad Nacional de Argentina, donde para indagar sobre el uso de recursos didácticos o lo que denominan "medios de enseñanza", se tomó en cuenta la diferencia que la propia normativa institucional establece para que las clases "teóricas" estén a cargo solamente de profesores con mayor experticia y cuyas categorías laborales son "titulares, adjuntos o asociados" (Borgobello, 2010), mientras que los cursos "prácticos" son encomendados a los de menor experticia, o de las categorías denominadas "jefes de trabajos prácticos y auxiliares de primera".

Entre los resultados más destacados en un trabajo etnográfico del aula se encontró que "el pizarrón, la elaboración de presentaciones en PowerPoint y la utilización de multimedia en general" son las más utilizadas pero también con las que se presentan mayores dificultades para su adecuada implementación, sin especificar cuáles; en tanto, las guías de trabajo y la revisión bibliográfica son más utilizados en las clases prácticas donde "se requiere una mayor participación del alumno en la construcción de sus propias ideas y/o conocimiento", mientras que en las clases teóricas se recurre al PowerPoint y multimedia; no obstante, la generalidad de clases son expositivas y en todas, se privilegia el pizarrón.

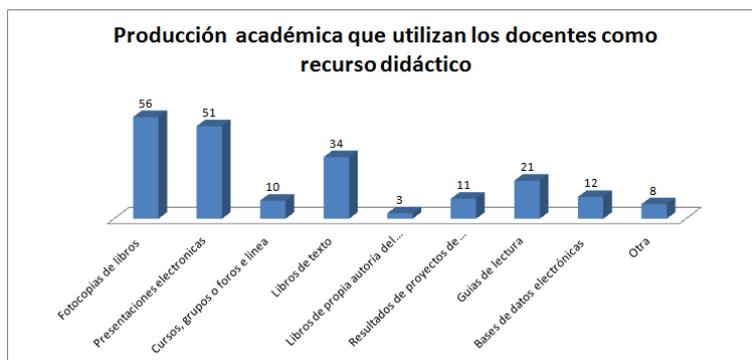
Por lo demás, las investigaciones consultadas privilegian estilos de docencia, modelos de intervención docente, formas de intervención didáctica o, como se mencionaba antes, innovación y uso de las TIC en el aula, dando por sentado que la introducción de equipos de cómputo y el uso de herramientas como los blogs, foros de discusión y grupos de trabajo en línea, así como la video clase o el chat académico. En suma, se reitera, no se encontró algo relacionado con la producción docente relacionada con procesos de investigación utilizada para mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje en el aula. Visión de los estudiantes sobre la producción académica y su uso en el aula, un acercamiento exploratorio en el área de ciencias sociales y humanidades de la UAN

Para conocer en un primer momento qué percepción tienen los estudiantes de licenciatura sobre la producción docente para el aula, y sobre la vinculación que esta producción y el propio trabajo docente tienen con procesos de investigación, se realizó un sondeo con 76 estudiantes, de los cuales un 27.5% fueron de Comunicación y Medios; 20% de Psicología; 18.5% de Ciencias de la Educación; 16% de Ciencia Política; y 9% respectivamente de Filosofía y Lingüística Aplicada.

En un primer cuestionamiento se pidió a los estudiantes que de entre 9 opciones, eligieran aquellas que mencionaran la producción académica que más utilizan sus profesores en el aula. En una valoración global, 50% de los estudiantes eligieron entre 3 y 4 opciones; 38.4% entre 1 y 2 opciones; 10.3% entre 5 y 6 opciones, y solamente un estudio no eligió ninguna. Lo destacable es que la mayoría del profesorado utiliza más de dos recursos y los estudiantes son capaces de identificarlos.

Ahora bien, las opciones elegidas nos remiten a una producción académica tradicional: fotocopias de libro, presentaciones electrónicas (bien sea en PPT o Word o incluso Excel) y libros de texto, son las opciones mayoritariamente referidas por los estudiantes (Gráfica 9); en un cuarto lugar de referencia están las guías de lectura que se relacionan directamente con las fotocopias o el libro de texto; y en marginales lugares: cursos, grupos o foros en línea (10 menciones) y resultados de proyectos de investigación del docente (11 menciones).

Gráfico 9



Fuente: Elaboración propia

También fueron referidos el uso de bases de datos electrónicas (8 incidencias) y en último lugar, "libros de propia autoría del docente" con 3 menciones, siendo dos de ellas del programa de Lingüística Aplicada, donde efectivamente una parte de la planta docente utiliza su propia producción académica como libro de texto; la otra mención fue en Psicología.

En la opción de "otro", donde el estudiante debía escribir la opción, destacan los libros digitales y "páginas web".

Sobre el uso que el docente da a dichas producciones en el aula, los estudiantes refirieron sobre todo cinco ideas clave: "para mayor comprensión en la clase", para hacer "más entendible el tema", para "reforzar temas", como "apoyo a las actividades de la clase o las tareas" y para "hacer más dinámico el trabajo en el aula".

En síntesis, es posible deducir que toda la producción docente presentada en el aula tiene relación directa con el contenido de los programas de estudio en cuanto a la estructura y no necesariamente en cuanto a la innovación del estado de conocimiento, aunque hubo menciones de frecuencia marginal (una mención en cada caso) como "dar otros enfoques y perspectivas" y "mostrar resultados de la época actual".

Es destacable mencionar que de los 3 casos donde se refiere el uso de libro de la propia autoría del docente, la justificación del uso que se da a éste fue igual a la mayoría "apoyo en clase" e incluso uno de ellos no contestó sobre el uso de dicho material; aunque es una frecuencia muy baja y el estudio, se reitera, es exploratorio, se debe tener en cuenta lo significativo de este dato para futuras investigaciones.

Dos preguntas claves en la investigación porque buscan saber la percepción que el estudiante tiene sobre si su profesor o profesora, realiza o no investigación, fueron: ¿Sabes diferenciar cuando un docente hace investigación? y ¿Cómo te das cuenta de las diferencias? A la primera, cuyas opciones de respuesta sólo fueron "sí" o "no", un 72.6% respondió que sí se daba cuenta y el resto que no (Gráfica 9.1).

Gráfico 9.1



Fuente: Elaboración propia

Lo interesante de este dato es que de entre quienes refirieron no darse cuenta, la mayoría (un 35% de los "no") fueron estudiantes de Ciencias de la Educación, seguidos en igualdad de proporción del 20% Psicología y Filosofía; luego, en proporción de 10% cada uno, Comunicación y Medios, y Lingüística Aplicada, y un 5% de Ciencia Política solamente, dijo que no se daba cuenta. Seremos insistentes en que el valor estadístico de frecuencias simples no es concluyente, pero sí revelador sobre una posible tendencia de percepción del estudiantado sobre sus profesores.

Más interesante y reveladoras aún son las respuestas al "cómo" se dan cuenta de las diferencias los estudiantes: la mayor incidencia de respuestas, en una rápida "reducción" del texto dado que la pregunta era abierta, está en el dominio del tema o los temas de la clase, aspecto que la mayoría de los estudiantes relacionaron con "sabe", "profundiza", "tiene referencias muy amplias", "da ejemplos claros y concretos", "resuelve todas las dudas", "sustenta lo que dice", "tiene seguridad" y "conoce".

En segundo lugar de recurrencia, los estudiantes aseguran que se dan cuenta por la "forma de dar la clase". Se sabe o "se nota" que un profesor hace investigación porque, según los estudiantes, "tiene una forma distinta de dar la clase a los demás", "enseña mejor con recursos variados", "explica", "aclarar dudas en clase siempre", "no juzga a los estudiantes y los hace parte del proceso de aprendizaje", "hace crítica de su propia práctica" y "da muchas fuentes de información y las explica".

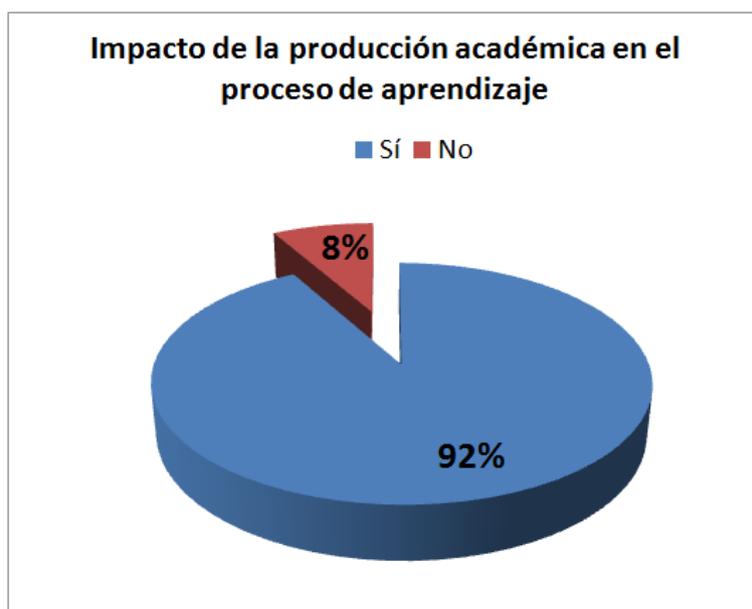
En tercer lugar de recurrencias sobre los "cómos", está que es el propio profesor quien de alguna forma les informa que hace investigación, ya sea porque "nos dice que va a ir a algún congreso", "usa la palabra investigación con frecuencia", "lo hace explícito", "usa el discurso de la investigación", "he leído sus ponencias", o "imparte las materias de investigación".

Sólo uno de los estudiantes que prefirió no darse cuenta la diferencia, escribió en las opciones del cómo que "siempre lee, no resuelve dudas o le da vueltas a lo que le preguntamos en clase". En síntesis, el estudiantado se "da cuenta" si un profesor hace o no hace investigación por su buen desempeño en el dominio de contenidos, resolución de dudas y uso del lenguaje, pero no necesariamente por el tipo de producción académica que presenta en el aula.

El último par de preguntas se encaminó a saber si el estudiante relaciona la producción académica, derivada de investigación o no, con la mejora o apoyo al proceso de aprendizaje, y sobre las formas específicas de esta mejora. Igual que el caso anterior, la primera pregunta tenía opción de "sí" o "no", y la segunda, sobre el "cómo", fue abierta.

La frecuencia sobre la relación de la producción académica con la mejora de procesos de aprendizaje fue contundente: un 92% considera que sí tiene relación directa, frente a un 8% que no lo considera así. (Gráfico 9.2).

Gráfico 9.2



Fuente: Elaboración propia

Una vez más, el detalle está en las respuestas al "cómo" se relaciona o cómo impacta esa producción académica en el proceso de aprendizaje de los estudiantes. La mayoría refiere que el aprendizaje se vuelve más "entendible", "digerible", "claro", "sencillo", "fácil", y "enriquecedor".

Es posible advertir con claridad que los estudiantes, en esta respuesta en particular, están teniendo como referente el uso ya sea de diapositivas o de algún material impreso, pues afirman que "todo es más visual", "menos tedioso", "capta la atención", "la clase más atractiva", "más visual todo", "más tangible", "son una guía confiable", "más dinámico", "más trabajar en equipo", etc.

En suma, refieren que si capta su atención y logra una fácil comprensión, la relación con el aprendizaje es directa.

9.1 Conclusiones

La producción académica de los docentes de nivel superior está sometida a estrictos criterios de evaluación institucional y otorgamiento de estímulos que le exigen un doble rol de docente-investigador. No obstante, el trabajo en el aula para los procesos de enseñanza-aprendizaje tiene aún una clara tendencia a la clase expositiva si bien se recurre a materiales de apoyo como presentaciones, fotocopias de lecturas o libros de texto, y guías de lectura.

Es casi imperceptible la diferencia entre la producción docente que proviene de procesos de investigación de él mismo o su grupo de trabajo, y la que está directamente relacionada con una planeación didáctica para la implementación curricular de los programas de estudio. Si bien es cierto, en esta exploración entre estudiantes del Área de Ciencias Sociales y Humanidades, es posible darse cuenta si un profesor realiza investigación o no, lo que al final se toma en cuenta es la manera en que un profesor o profesora se apropia del contenido programático y logra involucrar en su desarrollo a los estudiantes, sea o no a través de resultados de investigación.

En suma, la producción académica derivada de procesos de investigación y aquella relacionada directamente con el contenido de las unidades de aprendizaje de las cuales es responsable en el aula, no tiene una clara línea divisoria, a no ser por el lenguaje y explicitación que se haga de los proyectos de investigación y sus resultados.

Un aspecto destacable es que los estudiantes sí se dan cuenta del desempeño docente en relación con los procesos de investigación, pero son más enfáticos en, como ya se mencionó, el dominio didáctico y cognitivo que se muestre en el aula.

Estos primeros indicios revelan que, quizá, habría que seguir diferenciando la labor docente de la labor investigativa, sin que ello implique desligar las actividades, sino más bien, las finalidades y las formas de alimentar una (la docencia) con la otra (la investigación) enfatizando la centralidad de la formación de futuros profesionistas y la mejora de los procesos de aprendizaje.

Lo que esta diferenciación impacte por ejemplo, en los instrumentos de evaluación del desempeño docente, es un punto relevante a tener en cuenta también para futuras y muy cercanas investigaciones, particularmente en el entorno de la Universidad Autónoma de Nayarit.

9.2 Referencias

Barrón T., M.C. (2009) *Docencia universitaria y competencias didácticas*. Perfiles educativos vol.31 no.125, México ene. 2009. En <http://www.scielo.org.mx/>

Borgobello, A., Peralta, N., y Rosello, N. (2010) *El estilo docente universitario en relación al tipo de clase y a la disciplina enseñanda*. Instituto Rosario de Investigaciones en Ciencias de la Educación, Argentina.

Davini, M. C. (1996). Conflictos en la evolución de la didáctica. La demarcación entre la didáctica general y las didácticas especiales. En Camillioni, A., Davini, M. C., Edelstein, G., Litwin, E., Souto, M. y Barco, S. *Corrientes didácticas contemporáneas* (pp. 41-73). Buenos Aires: Paidós.

Díaz Barriga, A. (2006). El enfoque de competencias en la educación. ¿Una alternativa o un disfraz de cambio? *Perfiles Educativos IISUE-UNAM*, 28(2), 7-36. Recuperado el 19 de junio de 2011 desde: <http://www.iisue.unam.mx/seccion/perfiles/>

Lareki Arcos, A., AmenabarPerurena, N., y Martínez de Morentin de Goñi, J.I. (2007) *¿Cómo enseñan y qué tipo de recursos utilizan los docentes universitarios?*, *Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa*, 6 (2), p.49-57, en <http://campusvirtual.unex.es/cala/editio/>

Moreno O., T. (2011) *Didáctica de la Educación Superior: nuevos desafíos en el siglo XXI*. *Revista Perspectiva Educativa*, Vol.50, No.2. México. En <http://www.perspectivaeducacional.cl/index.php/peducacional/article/viewFile/45/24>

Moreno Olivos, T. (2011). La cultura de la evaluación y la mejora de la escuela. *Perfiles Educativos*, IISUE-UNAM, 33 (131), 116-130. Recuperado el 08 de febrero de 2011 desde: <http://www.iisue.unam.mx/seccion/perfiles/>

Restrepo, M. L. y Campo, R. (2002). *La docencia como práctica. El concepto, un estilo, un modelo*. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana.

Rosselló, M.R. (2005). Didáctica General versus didácticas específicas: un viaje de ida y vuelta. *Revista Educación i Cultura*, 18,133-142.

Universidad Autónoma de Nayarit (2002) *Documento Rector*. Tepic, Nayarit. México. Autor.

Universidad Autónoma de Nayarit (2012) *Evaluación del Modelo Universitario. Documento de trabajo. Secretaría de Docencia*. Tepic, Nayarit, México.