



UNIVERSIDAD DE SONORA

División de Ciencias Sociales
Maestría en Innovación Educativa

Un enfoque multidimensional de la docencia a partir de la visión del académico en tres instituciones de educación superior de Sonora

Tesis

Que para obtener el grado de:
Maestro en Innovación Educativa

Presenta:

Joel Manuel Martínez García

Directora:

Dra. Ety Haydeé Estévez Nénninger

Hermosillo, Sonora a 28 de octubre del 2011

Universidad de Sonora

Repositorio Institucional UNISON



**"El saber de mis hijos
hará mi grandeza"**



Excepto si se señala otra cosa, la licencia del ítem se describe como openAccess

Dr. Federico Zayas Pérez
Coordinador de la Maestría en Innovación Educativa
Presente

Por este medio se le informa que el trabajo titulado **Un enfoque multidimensional de la docencia a partir de la visión del académico en tres instituciones de educación superior de Sonora**, presentado por el pasante de Maestría, *Joel Manuel Martínez García* cumple con los requisitos teóricos metodológicos para ser sustentado en el examen de grado, para lo cual se aprueba su publicación.

Atentamente

Dra. Ety Haydeé Estévez Nénninger
Asesor Director

Dra. Emilia Castillo Ochoa
Asesor sinodal

Dr. Abel Leyva Castellanos
Asesor sinodal

Dr. Ángel Vera Noriega
Asesor sinodal

Para cursar el programa de Maestría y elaborar esta tesis se contó con una beca del CONACYT. También se recibió apoyo del proyecto “Hacia un modelo innovador de evaluación de instituciones de educación superior en Sonora” financiado por un FOMIX del CONACYT y del Gobierno del Estado de Sonora, coordinado por la Dra. Ety Haydeé Estévez Nénninger.

Resumen

En esta investigación se ha buscado conocer cómo percibe el académico su trabajo docente en tres Instituciones de Educación Superior (IES) de Sonora, en el contexto de las políticas públicas e institucionales implementadas en México durante la última década para orientar la educación superior y la profesión académica. Para lograrlo se desarrolló una estrategia metodológica de tipo mixto que inició por su componente principal que es de corte cuantitativo y finalizó con una aportación complementaria empleando el método cualitativo. Se ha delimitado como referente empírico la Universidad de Sonora (UNISON), Universidad de la Sierra (UNISIERRA) y Universidad del Valle de México (UVM). En UNISON se encuestó a una muestra representativa de académicos de tiempo completo, mientras que UNISIERRA y UVM se realizó un censo de los académicos de tiempo completo.

Los resultados de corte cuantitativo se organizaron en dos apartados: 1) datos generales de los académicos de tiempo completo y actividades docentes, 2) relaciones entre algunas variables del quehacer docente con respecto al género, grado máximo y participación en programas de políticas públicas.

Una vez analizados los resultados de la etapa cuantitativa de esta investigación, se trabajó en una segunda etapa a través de seleccionar algunos hallazgos de interés para su exploración mediante el intercambio de ideas e información con los académicos entrevistados. Esta estrategia permitió encontrar respuestas a las principales preguntas de esta tesis: ¿Cuáles son las características de las actividades de docencia en las tres instituciones de educación superior de Sonora, desde la perspectiva de sus académicos? ¿Qué tipo de formación promueven los académicos en sus estudiantes? ¿Qué tanto difieren las actividades de docencia a partir de la institución donde se labora, género, grado máximo, participación en los programas de políticas públicas y formación para la docencia?

Índice

Capítulo 1. Antecedentes, justificación y problema

de investigación	11
Introducción.....	11
Líneas de investigación que abordan la docencia.....	12
<i>La docencia y su evaluación desde la lógica institucional</i>	13
<i>La docencia y su evaluación desde la perspectiva de los estudiantes</i>	14
<i>La docencia en los estudios sobre académicos</i>	16
<i>Efectos de las políticas educativas en la docencia</i>	18
<i>Perfil del académico en la educación superior del siglo XXI</i>	20
Planteamiento del problema.....	22

Capítulo 2. Desarrollo de la docencia

El contexto institucional.....	25
Características personales del académico	28
Desempeño de las actividades de enseñanza	30

Capítulo 3. Una mirada a la educación superior en Sonora.....

La educación superior en el Estado de Sonora	37
<i>La Universidad de Sonora</i>	39
<i>La Universidad de la Sierra</i>	42
<i>La Universidad del Valle de México</i>	47

Capítulo 4. Metodología del estudio

<i>Universo, censo y selección de muestra</i>	49
<i>Encuestamiento e instrumento de recolección de información</i>	51
<i>Dimensiones y variables</i>	52
<i>Captura y análisis de la Información</i>	53
<i>El proceso cualitativo</i>	54
<i>Técnica cualitativa de recogida de información</i>	54
<i>Selección de los entrevistados</i>	55

Capítulo 5. Los académicos y su quehacer docente	56
¿Quiénes son los académicos de las tres IES consideradas?	57
<i>Género de los académicos</i>	59
<i>Programas de reconocimiento y fomento a la actividad académica</i>	60
<i>Importancia de las funciones académicas</i>	61
<i>Evaluación institucional: Condiciones laborales</i>	62
La actividad docente del académico	65
<i>Grados de estudios y calidad de la docencia</i>	66
<i>Opinión de los académicos sobre su quehacer docente</i>	67
<i>Grados superiores mejoran la docencia vs Género</i>	70
<i>Grados superiores mejoran la docencia vs Nivel formativo</i>	71
<i>Docencia y Nivel formativo</i>	73
Capítulo 6. Actividad docente y entramado institucional en las políticas de formación disciplinar de académicos	74
Introducción.....	74
Hacia una mejor comprensión del dato cuantitativo.....	75
<i>El académico entre dos juegos: lógica institucional y políticas públicas</i>	77
<i>La Universidad de Sonora</i>	77
<i>La Universidad de la Sierra</i>	79
<i>La Universidad del Valle de México</i>	81
<i>Concientización sobre su práctica docente</i>	83
Conclusiones generales	85
Referencias bibliográficas	99

Anexos

Anexo 1: Datos generales del académico

Anexo 2: Cuestionarios sobre actividades de docencia

Anexo 3: Guión de entrevista

Índice de tablas

Tabla 1. Distribución de la población total de Sonora, habitantes por municipio en 2005 - 2010.	34
Tabla 2. Índice de desarrollo humano (IDH) de Sonora y nacional según sus componentes, 2000 a 2004.	36
Tabla 3. Indicadores básicos de la evolución del sistema de educación Superior en Sonora, 1970 – 2004.....	37
Tabla 4. Instituciones de Educación Superior del Estado de Sonora, 2009.....	38
Tabla 5. Oferta educativa de la Universidad de la Sierra, 2011.....	45
Tabla 6. Distribución de académicos y grados académicos en la UNISIERRA, 2007.....	45
Tabla 7. Distribución de la matrícula de estudiantes, 2008- 2009.....	46
Tabla 8. Programas de becas, UNISIERRA, 2011.....	46
Tabla 9. Modelo Educativo Siglo XXI, UVM	47
Tabla 10. Distribución de académicos por unidad regional y sexo en el universo institucional (Universidad de Sonora)	50
Tabla 11. Distribución de académicos por unidad regional y sexo en la muestra diseñada (Universidad de Sonora, Septiembre 2007).	51
Tabla 12. Operacionalización de indicadores de docencia.....	53
Tabla 13. Edad de los académicos de tiempo completo de tres instituciones de educación superior en Sonora.	57
Tabla 14. Antigüedad de los académicos de tiempo completo de tres instituciones de educación superior en Sonora.	58
Tabla 15. Grado máximo de los académicos de tiempo completo de tres instituciones de educación superior en Sonora.	59
Tabla 16. Género de los académicos de tiempo completo de tres instituciones de educación superior en Sonora.	59
Tabla 17. Participación de académicos de tiempo completo en programas de reconocimiento y fomento a la actividad académica por institución.	60
Tabla 18. Importancia de las funciones desempeñadas en las IES, según los académicos de tiempo completo (porcentajes).	62
Tabla 19. Evaluación de los académicos de tiempo completo de la UNISON sobre las condiciones de su trabajo (porcentajes) (n = 271).	63

Tabla 20. Evaluación de los académicos de tiempo completo de la UNISIERRA sobre las condiciones de su trabajo (porcentajes) (n = 26).	64
Tabla 21. Evaluación de los académicos de tiempo completo de la UVM sobre las condiciones de su trabajo (porcentajes) (n = 39).	64
Tabla 22. Actividades docentes realizadas en las IES, según los académicos de tiempo completo.	65
Tabla 23. Grado de acuerdo o desacuerdo de los académicos de tiempo completo para la aplicación de su conocimiento a la solución de problemas de la sociedad.	65
Tabla 24. Evaluaciones de la enseñanza, cursos y grado académico en relación a habilidades docentes en tres instituciones de educación superior en Sonora.	67
Tabla 25 Opinión de los académicos de tiempo completo sobre algunas cuestiones de su quehacer docente.	67
Tabla 26. Opinión de los académicos sobre algunas cuestiones de su quehacer docente.	68
Tabla 27. Opinión de los académicos sobre algunas cuestiones de su quehacer docente.	69
Tabla 28. Académicos que reportaron estar de acuerdo o en desacuerdo con la afirmación de que los profesores con grados superiores realizan mejor docencia que los que no tienen esos grados.	71
Tabla 29. Académicos que reportaron estar de acuerdo o en desacuerdo con la afirmación de que los profesores con grados superiores realizan mejor docencia que los que no tienen esos grados.	72
Tabla 30. Perspectiva de los académicos según su nivel formativo con respecto a si en su docencia hace énfasis en perspectivas y contenidos internacionales.	73

Índice de figuras

Figura 1. Líneas de investigación que abordan la docencia	12
Figura 2. Dimensiones de la docencia	24
Figura 3. Pensamiento de los académicos en torno al impacto que han tenido los grados académicos en la docencia.....	79
Figura 4. Pensamiento de académicos sobre la lógica institucional en torno a las políticas públicas en la UNISIERRA	81
Figura 5. Pensamiento de académicos sobre la lógica institucional en torno a las políticas públicas en la UVM.....	82
Figura 6. Percepción docente del académico en su quehacer docente	84

Capítulo 1. Antecedentes, justificación y problema de investigación

Introducción

El presente trabajo de investigación abordará el tema de la actividad de docencia¹ en la educación superior de Sonora, desde la perspectiva de sus académicos. El objetivo es conocer cómo percibe el académico su trabajo docente en tres instituciones de educación superior (IES) de Sonora. Se ha delimitado como referente empírico la Universidad de Sonora (UNISON), Universidad de la Sierra (UNISIERRA) y Universidad del Valle de México (UVM)².

La tesis que aquí se desarrolla forma parte de un proyecto general denominado “Hacia un modelo innovador de evaluación de las instituciones de educación superior en Sonora”. Este modelo de evaluación innovador, multidimensional³ y flexible, tiene como propósito ser aplicable a la diversidad de IES de Sonora y busca atender algunas necesidades, entre ellas, vincular la evaluación macro institucional con el desarrollo curricular, la docencia y el aprendizaje en los estudiantes (Estévez, 2009b).

La investigación a realizar se inserta en la dimensión de docencia del proyecto general de evaluación de las IES en Sonora. Por tanto, se espera contribuir en la validación de dicho modelo ya que esta tesis aportará conocimiento sobre la docencia y la profesión académica, en el sentido que arrojará información desde sus propios actores; al mismo tiempo, se espera que al conocer las características de la docencia de dichas instituciones se propicie el desarrollo de nuevas estrategias que favorezcan la mejora de la calidad en las funciones docentes del personal académico.

¹ De acuerdo con Tejada, la *actividad o función docente* puede definirse como “...un conjunto de acciones-actividades-tareas en las que participa el profesor en un contexto de intervención institucional (ya sea en el interior de las aulas o en su interacción con otros colegas o directivos), así como en la interacción con los padres y la comunidad en general” (Tejada, 2000, p.18).

² Instituciones con características diferentes en cuanto al tipo de sostenimiento y marco jurídico (pública-autónoma, pública-estatal y privado respectivamente).

³ El modelo es *multidimensional* porque se revisan varias dimensiones de diversa índole para el logro de mejores niveles de calidad en la educación superior: a) desarrollo y planeación institucional, b) desarrollo curricular, c) desarrollo de la docencia y d) procesos formativos y estudiantes (Estévez, 2009b).

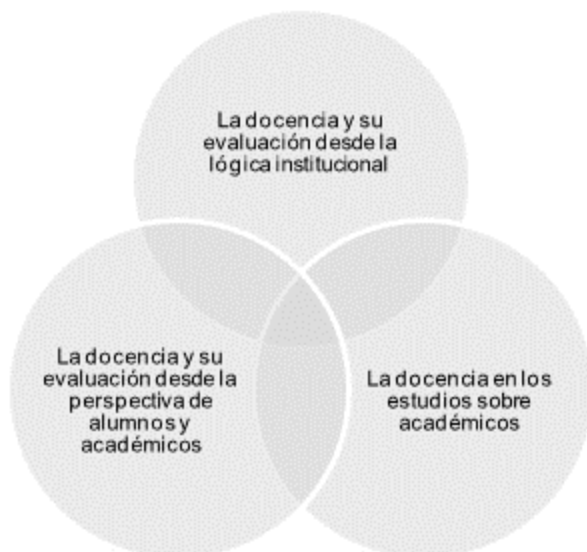
Líneas de investigación que abordan la docencia

La educación ha ido entendiéndose como un factor esencial para alcanzar mejores niveles de bienestar social y sus indicadores han entrado a formar parte de los utilizados para medir calidad de vida en los pueblos, la preocupación por el papel del maestro en la generación, apropiación y transmisión del conocimiento ha ido incrementándose de manera continua en la gran mayoría de los países del mundo (Rizo Moreno, 1999).

La docencia es una de las actividades más ejercidas por los profesionales de la educación. Hasta ahora gran parte de los trabajos que han estado orientados al estudio de la docencia, lo han hecho desde una concepción que ubica a la teoría como el elemento central y orientador de la práctica educativa; en algunos casos vinculada a la reflexión filosófica, con un carácter más humanista y trascendental; en otros, al desarrollo científico, preocupándose por lograr un mayor control y eficiencia de los procesos educativos escolares, a partir de la vinculación y/o reducción de lo científico a lo tecnológico (Pérez-Arena, 2001).

La docencia ha sido poco estudiada en México desde diferentes líneas de investigación, lo han hecho de manera directa y central, otros de modo colateral. Tal y como se presenta a continuación:

Figura 1. Líneas de investigación que abordan a la docencia



Fuente: construcción propia a partir de la revisión bibliográfica sobre la actividad de docencia en educación superior

La docencia y su evaluación desde la lógica institucional

La evaluación tiene un campo de aplicación muy variado y su práctica influye en todos los ámbitos de la educación: el sistema, el alumno, las escuelas, los maestros y la administración. En este sentido, la evaluación es práctica inherente a la acción educativa, sobre todo en la vertiente de evaluación de los aprendizajes, no fue sino hasta los inicios de los años noventa del siglo pasado cuando inició su institucionalización como mecanismo de regulación de la educación superior, al plantearse como una nueva estrategia de intervención gubernamental para la conducción de las universidades (Mendoza Rojas, 2002).

ANUIES (2000) señala que la evaluación nos muestra una realidad existente, que puede ser comparada con un marco ideal o de referencia, el cual es un modelo normativo a nivel nacional, regional y local, que sirve de guía u ordenamiento para el respectivo planeamiento institucional. Entre mejores marcos de referencia se tienen y mientras más confiables son los datos obtenidos del autoestudio realizado por la institución, mayor valor tendrá la evaluación y mejor fundamento existirá para el planeamiento sano de la universidad.

Diferentes instancias realizan actividades con estas finalidades, los Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior (CIEES), que han tenido como principal función la evaluación diagnóstica de programas educativos principalmente en el nivel de licenciatura; el Consejo para la Acreditación de la Educación Superior, A.C. (COPAES) el cual se encarga de otorgar el reconocimiento formal a estos organismos acreditadores; los consejos de acreditación de programas educativos, que funcionan como asociaciones civiles; el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACyT), que evalúa el posgrado con fines de integración de un padrón nacional de posgrado; el Consejo del Sistema Nacional de Educación Tecnológica (COSNET), organismo del sistema nacional de educación tecnológica que realiza la evaluación de este sistema; el Centro Nacional para la Evaluación de la Educación Superior, A.C. que se encarga de diseñar y aplicar exámenes de ingreso y egreso de las instituciones de educación superior (CENEVAL), y la Federación de Instituciones Mexicanas Particulares de Educación Superior, A.C.

(FIMPES), la cual tiene como función acreditar instituciones particulares como una forma de ingreso a la Federación (Mendoza-Rojas, 2002).

Sin embargo, como bien señala Díaz Barriga (2000) vivimos un periodo en el que la lógica del modelo educativo es evaluar; pero no existe una discusión a fondo sobre el sentido de la evaluación, sino que se asume que se evalúa para mejorar el sistema. Con los indicadores empleados para evaluar la educación se está en condiciones de clasificar las instituciones, los docentes y los estudiantes.

En este sentido, se evalúa para clasificar, llenar el expediente, emitir juicios, aunque para ello nos conformamos con una serie de indicadores formales; no evaluamos lo sustantivo del trabajo educativo, no buscamos asociar evaluación a un proceso formativo de desarrollo en el mediano plazo.

La docencia y su evaluación desde la perspectiva de los estudiantes

La evaluación de la docencia por medio de la opinión de los estudiantes a través del uso del cuestionario se ha constituido como el medio más utilizado en la mayor parte de las universidades del mundo, con la aceptación explícita en muchas ocasiones de los propios académicos (Arbesú García, 2004).

Este recurso lo emplean en gran medida quienes han acumulado experiencia en su adopción como instrumento privilegiado de evaluación docente y han dedicado parte de sus esfuerzos a la investigación de los aspectos metodológicos y de medición de los cuestionarios, así como a la validez y confiabilidad de los instrumentos (Rueda y Díaz Barriga, 2004).

En este sentido, un proceso de evaluación de la docencia implica situarse en las características del estudiante, sus necesidades, circunstancias y contradicciones en una realidad institucional que tiende a condicionar su labor; por tanto, es de suma importancia analizar la polémica que representa la conceptualización del deber ser de la enseñanza desde la perspectiva de los principales paradigmas psicopedagógicos presentes en la investigación del desempeño docente en las aulas (Díaz Barriga, 2005).

Al respecto, Luna y Torquemada (2006) analizan los cuestionarios de evaluación de los estudiantes con respecto a la efectividad de la enseñanza, para

dirigir su empleo con el fin de lograr la mejora de la docencia universitaria. El ejercicio analítico recorre el contexto de la discusión, la eficacia docente, los aspectos metodológicos, su uso y la mejora de la eficacia docente; todo ello para llegar a la conclusión de su empleo de acuerdo con ciertos requerimientos y de procurar la vinculación entre los resultados de la evaluación y la formación docente.

Por otro lado, García, Loredó y Carranza (2008) extienden el concepto de práctica educativa, referido comúnmente a los procesos educativos que tienen lugar en el aula, para aplicarlo a la intervención pedagógica que ocurre antes y después de los procesos interactivos del salón de clase. Los autores proponen tres dimensiones para evaluar la práctica educativa, el pensamiento didáctico del profesor y la planificación de la enseñanza, la interacción educativa dentro del aula y la reflexión sobre los resultados logrados; recomiendan abordar estas dimensiones de manera integrada. Por lo tanto, consideran que el mejoramiento del trabajo docente debe iniciar por la evaluación de la docencia y continuarse con la formación docente.

Uno de los ejes principales de la actividad docente es sin duda las prácticas dentro y fuera del aula encaminadas a la enseñanza-aprendizaje, por lo que es necesario comenzar a diferenciar dos grandes aspectos que integran a la evaluación del desempeño académico. Uno se refiere a aquellas actividades relacionadas con la investigación, tutorías, acciones de servicio en la que participa el personal académico; el segundo, a todas aquellas formas en las que se llevan a cabo las diversas modalidades del proceso enseñanza –aprendizaje (Rueda y Rodríguez, 1996).

En este sentido, la literatura especializada demuestra que las funciones o actividades de los profesores cambian, histórica y culturalmente, de acuerdo con la diversidad de contextos en donde se realicen (Wilson, 1992; Schon, 1983 y 1992; Travers, 1981; Rogers y Freiberg, 1996) y conforme al enfoque de enseñanza que adopten (Erickson, 1989; Marcelo, 1987).

Según la ANUIES (2008) las evaluaciones han estimulado, en cierta medida, la simulación, corrupción y la competencia desigual entre instituciones, sin promover una cultura de la evaluación como instrumento de cambio de los procesos formativos y de reingeniería de la estructura y funcionalidad organizacional que permita la

pertinencia, eficacia y eficiencia en una integración óptima. Además, en México el esfuerzo de los responsables de la evaluación por ofrecer datos ordenados y sistemáticos no ha incluido el análisis y crítica de los procesos académicos entre profesores y estudiantes, con el objeto de mejorar la calidad de las actividades sustantivas de investigación, docencia y extensión.

Finalmente, García Garduño (2005) concluye que el docente no ha sido, en la mayoría de los casos, un participante activo en el proceso de evaluación de su desempeño.

La docencia en los estudios sobre académicos

Gil Antón (2001: 10) señala que *“...se ha visto aumentar las tesis de posgrado que toman como objeto de estudio diversas aristas del oficio académico, y se han multiplicado los artículos y los libros dedicados a la comprensión de esta peculiar actividad y sus condiciones de desarrollo a lo largo del tiempo”* que, poco a poco, han contribuido a dar forma a un área específica de investigación dentro de la educación superior, relacionada en particular con el académico de este nivel educativo (García Salord, Grediaga Kuri, Landesmann Segall y Padilla González, 2003). De acuerdo con Kral, Florentina y Gómez (2008) el quehacer del profesorado en las IES en México, como en otros países, ha crecido entre políticas educativas y la complejidad de culturas organizacionales, historias y trayectorias personales; lo cual gesta múltiples investigaciones alrededor de la docencia.⁴

En este sentido, los retos para los académicos han sido innumerables, uno es el que enfrenta como investigador ante los programas que fomentan la superación del grado académico y que se vinculan con mayores ingresos. El Sistema Nacional de Investigadores y la política de Estímulo al Desempeño Docente son programas que fomentan el trabajo individual, mientras que el Programa de Mejoramiento del

⁴ Una serie de trabajos críticos sobre el desempeño de la profesión docente que enmarcan la bibliografía de especialistas y centros de investigación sobre la docencia: Ángel Díaz Barriga (1997); Hugo Aboites (1994, 1999, 2001, 2002); Mario Rueda (1991, 1994, 1995, 1996); Kent y De Vries (1997).

Profesorado impulsa el trabajo colaborativo y la integración del académico en un cuerpo académico (Díaz- Barriga, 2005).

Un componente importante en la investigación sobre el trabajo académico ha sido el prestigio como académico, que en el caso de Sonora, gira en torno a: 1) las actividades docentes –como principal fuente- y que debe cubrir los requisitos de calidad, es decir, la actualización de los saberes impartidos, la transmisión de conocimientos adecuados y la generación de un clima que propicie el aprendizaje en el alumnado; 2) la obtención de grados escolares que resulta relevante cuando hay relación entre el posgrado y la docencia, de lo contrario son inútiles si no se logra la aportación en la práctica pedagógica; y 3) el ejercicio profesional simultáneo al empleo académico (Rodríguez, 2002). Esto no difiere de los datos de la primera encuesta nacional de los académicos en México: el 65% del total de académicos se inclinan principalmente por la docencia en lugar de la investigación (Gil-Antón, 1996).

El estudio de la docencia es particularmente evidente para el caso de los académicos que laboran en las instituciones de educación superior mexicanas (Estévez y Martínez, 2009), que en la década final del siglo muestran un creciente interés por desarrollar trabajos de investigación en torno a los académicos.

Con el fin de conocer algunos rasgos de las principales actividades de docencia en México, Estévez y Martínez (2009) señalan que dicha actividad se desarrolla en mayor medida en el nivel de licenciatura, invierten semanalmente 22 horas en promedio a actividades relacionadas a la docencia. Además encontraron que los académicos que tienen un grado educativo de posgrado o de doctor invierten semanalmente 17 horas a las actividades relacionadas a la docencia. Quizá por ahora la moraleja pudiera ser: *“Con el grado de doctor tienes una menor carga docente”*.

Esta “carga docente” no sólo se refiere al número de horas destinadas a actividades docentes; también guarda relación con el número de alumnos atendidos: entre mayor el grado académico, en promedio, se reporta atender un menor número de estudiantes.

Al respecto, Quihui (2009) señala que los métodos más utilizados por los académicos son: la docencia expositiva y la interacción personal con el estudiante, ya sea de forma personal o a través de correos electrónicos.

La edad promedio (media) del total de los académicos es de 49.87 años 25 a 81 años; para los hombres es de 50.93 años 27 a 81 años, para las mujeres es de 47.92 25 a 76 años. Contra lo que pudiera esperarse, en la muestra total no existe diferencia significativa, ni para fines prácticos ni estadísticamente, en el número de horas promedio que hombres 21.44 hrs y mujeres 21.76 hrs reportan realizar a la semana de actividades relacionadas con la docencia.

Los hombres tienen una antigüedad promedio en la institución en la que actualmente laboran de 19.32 años (rango: 1-55 años) y las mujeres de 18.22 años (rango: 1-49 años). La antigüedad promedio global es de 18.92 años y la diferencia entre hombres y mujeres resultó no significativa; aunque 1.1 años de diferencia en la antigüedad laboral a favor de los hombres pudiera considerarse, para fines prácticos, una diferencia importante.

Pérez (2009) señala que las tendencias internacionales sobre docencia y dedicación a la docencia presentan los siguientes rasgos centrales:

...los diferentes países buscan conciliar entre la dedicación a la docencia y a la investigación, sin existir un patrón general y existiendo diferencias según diversos aspectos de los académicos e instituciones en que se desempeñan. A nivel general, los académicos se han volcado tanto hacia la docencia como a la investigación. En América Latina la docencia ha superado a la investigación en la dedicación de los académicos. Hay una tendencia a la posesión de mayores titulaciones (doctorado) y dedicación (exclusividad/full time) (p. 11).

Efectos de las políticas educativas en la docencia

Hoy en día la función principal del académico mexicano sigue siendo la docencia y como señala Canales (2008) “...es necesario conocer cómo se ha ido desarrollando esta función en relación con: los cambios en el perfil de la profesión académica en México durante diversos periodos de tiempo, y las políticas públicas que se refieren a los académicos y al trabajo docente”. (p.8).

Al respecto, Gil-Antón (1996) señala que en México la actividad académica tuvo como referente principal la enseñanza y el llamado catedrático fue la figura

central del proceso educativo; su perfil se caracterizó por ser poseedor de un curso, el responsable de la formación de los estudiantes, una autoridad que no era cuestionada en el salón de clases, además se le reconocía como miembro distinguido por sus acciones docentes y profesionales.

En este contexto, los profesores se habían incorporado a la docencia en condiciones atropelladas y precarias,⁵ por lo cual se puso en marcha una serie de programas para elevar la calidad de la docencia (Canales, 2008).

Uno de los programas que se implementó durante los años noventa fue el Programa de Superación del Personal Académico (SUPERA), destinado a promover y apoyar la obtención de posgrados del profesorado de carrera de todos los sectores de educación superior, incluidos tecnológicos y educación privada (Canales, 2008). Lo promovían la Secretaría de Educación Pública (SEP) y la ANUIES, y otorgó poco más de 2000 becas.

En 1996, se creó un programa específico para las universidades públicas: el Programa para el Mejoramiento del Profesorado (PROMEP), que además de ofrecer apoyo para estudios de posgrado, estableció como lineamiento general para las instituciones educativas, que las nuevas contrataciones debían observar que los aspirantes contaran con grado de maestro o doctor.

Este programa trata de fortalecer la habilitación o nivel formativo del académico de tiempo completo en las IES públicas, sobre todo estatales y tecnológicas, a través de diferentes acciones, entre las que destacan las siguientes: otorga becas a profesores en servicio para que obtengan grados de maestría pero especialmente de doctorado en programas de estudio de calidad; igualmente, una vez que se obtiene el grado se trata de apoyar a estos profesores con equipamiento adecuado (mobiliario de oficina y equipo de cómputo); también se otorgan nuevas plazas a estas IES con la condición de que sean concursadas y finalmente asignadas a profesores que cuenten al menos con un grado de maestría y preferentemente de doctorado.

⁵ Manuel Gil Antón (2004: 56) llama “expansión no regulada” al crecimiento de plazas experimentado entre 1960 y 1990, en donde el período de mayor crecimiento se registró de 1970 a 1985, cuando se crearon en promedio, trece puestos nuevos diariamente; entre 1960 y 1970 fueron cuatro puestos diarios; y de 1986 a 1990, cinco puestos. En resumen, el número de plazas pasó de alrededor de 10 mil a 134,424, en el período de 1960 a 1990.

El alcance que se obtuvo de ambos programas⁶, al comienzo de la década actual, no era muy amplio. Sin embargo, quedó establecido como lineamiento para las instituciones, y para el subsistema en general, que la incorporación del nuevo personal⁷ debería contar con estudios de posgrado y con mayor tiempo de dedicación (ANUIES, 2000; Rubio 2006).

En conclusión: la imagen objetivo de las líneas de la política de las últimas décadas, no corresponde con la del docente, se identifica más con un modelo de académico que ha privilegiado la investigación como función deseable. Tal y como lo señala Estévez (2007) las políticas públicas han buscado estimular la actividad de investigación en universidades dedicadas principalmente a la docencia.

Perfil del académico en la educación superior del siglo XXI

En una sociedad basada cada vez más en el conocimiento, *“...la educación superior y la investigación forman hoy en día la parte fundamental del desarrollo cultural, socioeconómico y ecológicamente sostenible de los individuos, las comunidades y las naciones. Por consiguiente, y dado que tiene que hacer frente a imponentes desafíos, la propia educación superior ha de emprender la transformación y la renovación más radicales que jamás haya tenido por delante⁸”* (ANUIES, 2000, p.45).

La importancia que tiene el conocimiento y la información como valor estratégico para las sociedades contemporáneas, refuerzan el rol que desempeñan las IES. Al constituir el principal factor de desarrollo, el dominio del saber, fortalece la importancia de la educación superior. Por tanto, podemos decir que una institución que transita por una etapa basada en el conocimiento, ofrece nuevos horizontes,

⁶ Canales (2008) señala que, *“...los avances logrados con los programas puestos en marcha parecen indudables: en el lapso de casi tres décadas, el profesorado de tiempo completo se incrementó en alrededor de 13 puntos, casi en la misma proporción disminuyó el de asignatura, y ahora cuatro de cada diez profesores cuentan con estudios de posgrado. Los resultados, en la última década, son más notorios para los profesores de tiempo completo –el perfil que se ha privilegiado- y especialmente en las universidades estatales, donde el número de estos profesores con estudios de posgrado casi se duplicó y el volumen de los mismos habilitados, se incrementó 66 %”* (p. 8).

⁷ Para el ciclo escolar 1990-1991, la proporción de personal contratado de tiempo completo era de 25 %, 8% más que el correspondiente a 1980; para el año 2000, alcanzó 30 % y para 2005 fue de 38.5% (ANUIES, 2000; Rubio 2006).

⁸ Fragmento retomado de la Conferencia Mundial sobre Educación Superior organizada por la UNESCO en 1998.

tanto en sus tareas de formación de profesionales e investigadores, como en la aplicación, generación y transferencia del conocimiento para atender los problemas del país (ANUIES, 2000).

De acuerdo al Profesor Jean Paul Gravel (s/f, citado en Comboni y Juárez, 1997, p.21) se pregunta: “¿Qué debe hacer una Universidad para evitar ser marginada por el proceso de mundialización? ¿Qué modificaciones debe realizar para jugar un papel dinámico en el nuevo orden mundial?”

Al respecto establece cinco líneas de acción:

- 1) “Desarrollar sectores específicos de excelencia en el campo de la enseñanza y de la investigación, favoreciendo programas y equipos de trabajo que puedan liderizar ciertas especialidades.
- 2) Desarrollar iniciativas de carácter multidisciplinario, tanto en la enseñanza como en la investigación y en la extensión.
- 3) Establecer y promover enlaces con el sector productivo, público, privado o de carácter social, como medio de facilitación de las actividades de investigación y desarrollo, y de la creación de redes con configuración internacional progresiva.
- 4) Estimular la formación a distancia, una manera flexible de enfrentar los rápidos cambios en la oferta y la demanda del subsistema.
- 5) Desarrollar la incorporación de las unidades de enseñanza, investigación y extensión en las redes nacionales e internacionales”

Por tanto el académico tiene que estar abierto al trabajo cooperativo con las comunidades académicas internacionales. Ello implica una reestructuración profunda en las estructuras académicas y administrativas, así como un cambio en los métodos docentes. El cambio en los métodos docentes es una exigencia de la naturaleza misma del conocimiento contemporáneo, cuyo crecimiento exponencial, multidisciplinariedad e internacionalización evocan un nuevo paradigma educativo “aprender a aprender” (Tünnermann, 2006).

Planteamiento del problema

La actividad docente no ha sido un componente relevante en las políticas públicas y se concentra en una sola iniciativa: la evaluación. Canales (2008) nos comenta que las medidas utilizadas buscaron remediar la situación a través de opciones de optimizar el tiempo de dedicación y las calificaciones de quienes desempeñaban tal función sin ser el eje central la mejora de la actividad docente. Señala que los procesos de reestructuración de una nueva identidad del profesor implican redefinir el quehacer docente, reorganizarse individual y grupalmente, ya que un nuevo rol de profesor aún no sienta sus referencias como investigador ni gestor, más bien sigue siendo un profesor con actividades anexas que cumplir bajo la premisa de la evaluación.

Por tanto, resulta importante señalar que la actividad docente sigue y seguirá siendo un tema de análisis, debido a la complejidad que implica abordar dicha temática.⁹ Ante ello, surge el interés de estudiar las actividades de docencia desde la perspectiva del propio académico.

Debido a las características que las IES de Sonora guardan en cuanto a su heterogeneidad -39 IES; 8 estatales, 6 federales, 3 autónomas, 20 particulares, 1 descentralizada y 1 desconcentrada (Estévez, 2009b) – se optó por seleccionar a tres instituciones diferentes en cuanto al tipo de sostenimiento y marco jurídico (pública-autónoma, pública-estatal y privado respectivamente).

Con el propósito de analizar desde aquí la función docente, la formación del profesorado, el papel que tienen los docentes en los procesos de cambio e innovación de la enseñanza, así como la incidencia de diversos factores contextuales en su desarrollo profesional (Estévez, 2009). Dada esta visión, se considera que la función del profesor y sus roles dentro de la IES dependen directamente de las características de la misma institución.

⁹ Un estudio de este tipo aportará conocimiento sobre la docencia y la profesión académica, en el sentido que arrojará información desde sus propios actores. Por tanto, se espera que al conocer las características de la docencia de dichas instituciones se propicie el desarrollo de nuevas estrategias que favorezcan la mejora de la calidad en las funciones docentes del personal académico.

Las IES seleccionadas para este estudio fueron la Universidad de Sonora¹⁰ – considerada la más antigua (68 años), la de proporciones más amplias y la de mayor impacto en el estado de Sonora-, la Universidad de la Sierra –institución “pública-estatal” creada en respuesta a las demandas de las comunidades serranas y de reciente creación en el estado (9 años)- y la Universidad del valle de México – considerada una de las más importantes en el sector privado. Se pretende desde aquí responder a las siguientes preguntas que guían este estudio:

Pregunta general

¿Cuáles son las características de las actividades de docencia en tres instituciones de educación superior de Sonora, desde la perspectiva de sus académicos?

Preguntas específicas

¿Qué tipo de formación promueven los académicos en sus estudiantes?

¿Qué tanto difieren las actividades de docencia a partir de la institución donde se labora, género, grado máximo, participación en los programas de políticas públicas y formación para la docencia?

Objetivos de investigación

- Conocer cómo valora y concibe el académico su trabajo docente, qué tipo de formación promueven y qué tanto difieren sus percepciones a partir de la institución donde se labora, género, grado máximo, participación en los programas de políticas públicas y formación para la docencia.

Relevancia

Una investigación sobre la actividad de docencia en las Instituciones de Educación Superior de Sonora, desde la perspectiva de sus académicos aportará conocimiento sobre la docencia y la profesión académica, en el sentido que arrojará información desde sus propios actores. Se espera que al conocer las características de la docencia de dichas instituciones se propicie el desarrollo de nuevas estrategias que favorezcan la mejora de la calidad en las funciones docentes del personal académico.

¹⁰ Véase el capítulo 3 para conocer más de cerca a las instituciones que conforman este estudio.

Capítulo 2. Desarrollo de la docencia

La conceptualización de la docencia que orientará y sustentará el trabajo de la presente investigación, parte del supuesto de que el académico¹¹ tiene un papel determinante en el proceso de enseñanza-aprendizaje¹², como promotor de aprendizajes de diversos tipos y como mediador entre el currículo y los estudiantes, entendiendo que los mismos estudiantes son protagonistas de su propio aprendizaje (Estévez, 2009).

Se propone analizar desde aquí la función docente, la formación del profesorado, el papel que tienen los académicos en los procesos de cambio e innovación de la enseñanza, así como la incidencia de diversos factores contextuales en su desarrollo profesional (Estévez, 2009b). Es por ello que este capítulo se propone estructurar la dimensión de la docencia en tres áreas que permitirán un acercamiento a la realidad de la docencia.

Figura 2. Dimensiones de la docencia



Fuente: Esquema elaborado a partir de Estévez (2009b). La evaluación en las instituciones de educación superior de Sonora: diagnóstico y propuesta de innovación. México: Universidad de Sonora.

¹¹ Persona adscrita laboralmente a una institución de educación superior (IES) la cual cuenta con un contrato de medio tiempo o tiempo completo, lo que conlleva tener derechos y obligaciones por el cumplimiento de las funciones académicas en: docencia, investigación, gestión y difusión; así mismo, está afiliada a una disciplina o saber profesional en el que se ha formado y/o practica (Gil- Antón, 1994; RDISA, 2007).

¹² Una actividad de enseñanza/aprendizaje es un procedimiento que se realiza en un aula de clase para facilitar el conocimiento de los estudiantes (Cooper, 1999; Richards y Rodgers, 1992).

Es importante mencionar que la docencia es parte de un contexto multidimensional ya que en ella se encuentran presentes cuando menos tres dimensiones analíticas para su desarrollo: las instituciones con sus rasgos organizacionales, las características personales del académico y el desempeño como tal de las actividades propias de un profesor. Por esta razón se abordan estas tres áreas para comprender esta realidad

El contexto institucional

Las universidades públicas mexicanas son instituciones educativas, generalmente descentralizadas de la administración gubernamental y creadas con el fin de impartir educación superior (ANUIES, 2006). La finalidad educativa de las universidades se realiza por medio de tres conjuntos de actividades o funciones sustantivas: la primera consiste en formar profesionales de nivel técnico, licenciatura y posgrado, es decir, impartir educación superior por medio de su función docente; la segunda consiste en realizar investigaciones científicas, tecnológicas y humanísticas por medio de su función de investigación; y la tercera proporcionar servicios especializados y difundir los beneficios de la cultura por medio de su función de extensión universitaria.

En general, la organización institucional de las universidades comprende áreas específicas para la planeación, administración y realización de actividades en cada una de estas tres funciones (ANUIES, 2006).

Al respecto, Quihui (2009) nos dice que *“las Instituciones de Educación Superior han tenido que evolucionar por los cambios derivados de los procesos globales ocurridos en las distintas sociedades y en distintas épocas, y los académicos no quedan excluidos”* (p. 20).

Galaz, Padilla, Gil y Sevilla (2008) hacen una reconstrucción histórica de la figura del académico mexicano a partir de la segunda mitad del siglo XX el cual ha transitado por al menos cuatro etapas:

La etapa del “catedrático”

En esta etapa el catedrático impartía docencia unas cuantas horas a la semana y estas eran económicamente poco remuneradas, sin embargo, esta tarea servía para acrecentar su estatus profesional.

La etapa del “docente”

El académico en la mayoría de los casos no contaba con gran experiencia profesional, debido a que la expansión acelerada de la matrícula a partir de 1970 obligó a contratar personal para la docencia de manera apresurada e incluso, en muchos casos, sin que hubiese aún terminado sus estudios de licenciatura.

La etapa del énfasis del académico como “investigador”

La creación del Sistema Nacional de Investigadores (SNI) en 1984 resaltó el papel del académico como “investigador” y justificó que las IES emprendieran programas, muchos de ellos con apoyo federal, para que su personal pudiera asumir esta nueva función

La etapa de las funciones “integrales” y “deseables” del académico

El “Programa para el Mejoramiento del Profesorado (PROMEP) en 1996, delineó el perfil del académico de esta etapa: los apoyos económicos a los solicitantes dependen de contar con un “perfil académico deseable”; se promueve el ideal de un “académico integral” que desarrolla, al mismo tiempo, actividades de docencia, tutoría de estudiantes, investigación y gestión académica.

El papel del académico va en búsqueda de generar un conocimiento útil y aplicado a las demandas de la sociedad actual; se vincula y transita a otras comunidades académicas nacionales y/o internacionales, haciendo uso de las nuevas tecnologías, esta aspiración también se ve en la promoción de la movilidad de estudiantes. Asimismo, los nuevos procesos sistémicos e institucionales de control de calidad requieren de una mayor profesionalización de la gestión de nivel superior que permita responder eficazmente a los cambios externos (Quihui, 2009). Dada esta visión, se considera que la función del académico y sus roles dentro de la IES dependen directamente de las características de la misma institución (Estévez, 2009).

Una de estas características es el procedimiento que se sigue para la contratación del personal académico: la institución ofrece puestos académicos, las plazas están ordenadas bajo dos principios: tiempo de dedicación y funciones por desempeñar; actividades de docencia e investigación o ambas; además de una amplia gama de responsabilidades tales como tutoría, gestión, entre otras

(Rodríguez, 2000). De acuerdo con Rubio-Oca (2006); citado en (Villaseñor, Guzmán y Medrano de Luna, 2009), se identificaron 255 mil 274 plazas de académicos, para el año 2005, de las cuales el 30% eran plazas de tiempo completo, lo cual indica que solo un tercio de la parte del total de académicos, se encuentra involucrado directamente en la vida académica.

En pocas palabras, el proceso de contratación está acompañado por la aceptación de los fines de la organización o, al menos, de la aceptación de las normas de la misma. Los motivos que llevan a buscar un puesto académico van, desde la necesidad laboral, hasta el desarrollo profesional, pasando por la vocación académica (Gil Antón et al., 1994).

Por lo tanto, las políticas de contratación son diversas y las instituciones poseen sus propios tabuladores y escalafones en los que establecen las categorías, los tipos de contratación y los requisitos para ingresar, permanecer y avanzar en la carrera académica. En este sentido, pueden encontrarse tres categorías de profesor: titular, asociado y asistente, cada una de ellas con tres o cuatro niveles. El sistema de contratación puede ser, a su vez, de tiempo completo, de medio tiempo y de tiempo parcial o por horas (Rubio Oca, 2006).

Varios autores (Ibarra, 2000; Grediaga, Rodríguez y Padilla, 2004) han señalado que las políticas orientadas a la formación de académicos han propiciado más que nada la búsqueda del papel que acredita el grado por sí mismo, sin importar tanto la calidad de los estudios realizados, ya que dichas políticas se han asociado con sistemas de recompensa económica o salarial.

De lo anterior, se deja ver una realidad compleja del sistema educativo de educación superior. El mercado en la academia va a la par con una sociedad de consumo pero también de mercantilización. Tanto Instituciones como académicos buscan incrementar sus ingresos, hacen lo que reditúe económicamente. Los sistemas de evaluación bajo la perspectiva de mediar o controlar, aún no encuentran los indicadores fiables de la calidad.

Mientras que esos cambios siguen llevando al académico a la encrucijada de responder a un sistema en el que está sujeto y a una sociedad que demanda un resultado perenne (Quihui, 2009).

Por otro lado, Quihui (2009) señala que el académico es sometido a distintos sistemas de evaluación. En las universidades mexicanas se pueden encontrar algunos como: a) el proceso de selección para la incorporación a una planta académica de las IES; b) la evaluación por trayectoria por parte de comisiones dictaminadoras que pueden presentarse anualmente; c) evaluación al desempeño a partir de los programas de estímulo; d) las evaluaciones por apoyos especiales para la obtención de financiamientos en proyectos de investigación; e) en solicitud a las convocatorias de los premios anuales en los rubros de docencia, investigación u otros programas implementados en las IES con sus respectivos instrumentos de evaluación.

En conclusión: la gran mayoría del profesorado de educación superior en México está contratado por horas, lo que trae como consecuencia un bajo nivel de profesionalización¹³.

Características personales del académico

En México igual que en otros países la actividad de los académicos ha evolucionado no sólo en aspectos cuantitativos sino también en su esencia. El académico ha pasado de ser catedrático, a docente y ahora investigador, es decir su actividad central se ha diversificado (Villaseñor, Guzmán y Medrano de Luna, 2009).

En lo que respecta al proceso de formación de los académicos, estudios sobre la profesión académica en México, por ejemplo, la Encuesta sobre la Profesión Académica, apoyada por *The Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching* (Altbach, 1996; Gil-Antón, 1996, p.323) han encontrado que la formación que el profesorado ha tenido para llevar a cabo su labor, es frágil.

Al respecto, Villaseñor, Guzmán y Medrano de Luna (2009) señalan que el identificar algunas características de la formación del profesorado es un primer paso en el conocimiento de la forma como éste se ha ido socializando:

... inicia desde que el actual profesor recibe su preparación académica, especialmente durante el posgrado (maestría y doctorado). Los estudiosos sobre la socialización del profesorado (Tierney y Bensimon, 1996)

¹³ Más de 73 mil docentes están contratados por horas, lo cual equivale a decir que, por el tipo de inserción contractual, las dos terceras partes de los profesores no están en «condiciones de profesionalización» (Gil-Antón, 1991).

denominan a esta etapa de formación académica, como la etapa de socialización anticipatoria, ya que durante esta fase los potenciales académicos entran en contacto, como estudiantes, con el “ethos” de la academia previamente a su incorporación en alguna IES. En el caso de México, a esta etapa se le reconoce más como de socialización formativa, ya que la preparación académica, sobre todo la de posgrado, ocurre en ocasiones de manera simultánea a la trayectoria como profesor, no necesariamente antes (p. 2).

Es importante continuar esta reflexión relacionando el impacto que han tenido los nuevos ingresos de académicos a posgrados “creciente en los periodos” y el nivel de estudios alcanzados por los académicos “mientras trabajan” que fueron contratados sin posgrados. La suma de estas dos tendencias genera una variación que sólo con observarla indica la fuerza del encuentro de estas dos políticas (Galaz Fontes y Gil Antón, 2009).

El conjunto de programas que se centraron en incrementar los grados académicos de los profesores en activo de la IES a nivel nacional, vinieron a transformar las credenciales de los académicos en su conjunto; descargas docentes, becas, dinero adicional, prestigio asociado a las maestrías y doctorados. Todo ello para estimular a que el profesor obtuviera un nivel de estudio de posgrado. Sin embargo, esto ha tenido efectos colaterales como la obtención de grados de los académicos en posgrados de dudosa calidad (Galaz Fontes y Gil Anton, 2009).

En cuanto a la situación de la edad estos mismos autores señalan que: Si las edades con las que se incorporan los nuevos académicos son mayores, como veremos, además de estar impulsadas por los grados necesarios para iniciar las trayectorias, van a generar modificaciones en las edades de retiro. La jubilación es un asunto complicado en todo el país y el mundo, pues los sistemas actuales se calcularon sobre la base de edades promedio entonces distintas y menores a las alcanzadas hoy. La esperanza de vida ha crecido y con ello el peso sobre los hombros de los trabajadores más jóvenes. Esto conduce en muchos casos a la adopción de sistemas ya no mutuales, sino individuales, para establecer fondos de retiro (Bensusán y Ahumada Lobo, 2006).

De acuerdo con Alliaud (1998), los docentes no solo enseñan actualizando los contenidos y las técnicas, ya que su forma de ejercer la docencia “se basa también

en sus orígenes, sus biografías; en el tipo de maestro que cada uno ha llegado a ser”. En este marco de ideas el género de los docentes cobra relevancia, es un rasgo clave de las biografías personales. Más aún, para la autora, la acción del enseñante depende a la vez, “del pensamiento racional guiado por saberes específicos y de reacciones gobernadas por esquemas menos conscientes, producto de su historia de vida y de su experiencia profesional”.

Tal como lo analizan Osorio y Martell (2009), desde hace más de 20 años ha existido un interés por describir y analizar “la condición femenina en la profesión académica”. “... se reportan y en ocasiones se denuncian, un conjunto de prácticas, normas, y actividades que favorecen el desarrollo laboral y profesional de los académicos hombres y ponen en desventaja a sus pares mujeres”, sostienen los autores. Gaña (2004, citado en Osorio y Martell, 2009) señala que en la academia “la discriminación” toma la forma de distintas “micro desigualdades” que aisladas parecen insignificantes, pero que generan un “clima hostil” que podría estar disuadiendo o desmoralizando a las mujeres ante la alternativa profesional del campo científico-tecnológica”.

De acuerdo con Palomar (s/f, citado en Osorio y Martell, 2009) el campo académico no puede entenderse sólo a partir de la asignación de recursos económicos y materiales; es también importante considerar la dimensión simbólica. Para ello es necesario analizar las “prácticas sociales de los actores”, para tratar de comprender las normas, escritas o no, que cumplen una “función reguladora de las relaciones de género” en vida académica. Por tanto, sigue pendiente el estudio a profundidad de las condiciones en que participa la mujer en el campo académico.

Desempeño de las actividades de enseñanza

Díaz Barriga (2005) plantea que las políticas públicas favorecen la multiplicidad de demandas - revisión de planes de estudio, tutorías, docencia; la aplicación de enfoques flexibles que promueven modelos centrados en el aprendizaje o modelos de aprendizaje colaborativo. Y en este marco los académicos como docentes se enfrentan a la diversidad de estrategias de enseñanza correspondientes a los

enfoques promovidos por las Instituciones Educativas, dígase de la Psicología Educativa o Psicología constructivista.

Los planteamientos desde las propuestas curriculares –la enseñanza basada en problemas, variedad grupal, currículo flexible o la enseñanza basada en competencias, entre otras- han impactado la enseñanza como fruto de la sociedad del conocimiento y la tecnología de la educación.

Este es un elemento clave para esta investigación, ya que ante tales cambios el académico se enfrenta con limitaciones y crisis. Por una parte, el desconcierto ante las posibilidades pedagógicas y didácticas; la división entre la actividad docente y su profesión; las políticas públicas favorecen la multiplicidad de demandas y el docente queda confundido.

Según Arbeláez (2005) el profesor universitario debe insertarse en el mundo del trabajo bajo la presión de las exigencias emanadas de las tres grandes funciones: docencia, investigación y extensión. En cada una de ellas se encuentran las ideas con las cuales se pretende responder a lo que la sociedad espera de la universidad y con ellas se construye la particular cultura universitaria.

Como dicen Biddle, Good y Goodson (2000) *“...el proceso de convertirse en profesor es altamente interactivo”, significa construir y apropiarse de la cultura docente, conocer, comprender y asumir el rol docente. Significa arraigarse en un mundo donde “la comunidad configura al individuo, pero, el individuo también configura la comunidad”.* (p. 100).

La función docente tiene su sentido en un proceso de desarrollo personal y profesional, en el cual el académico, mediante la acción, aprende a conocer, es decir adquirir los instrumentos para construir su propio saber; aprender a hacer, para poder orientar el proceso de formación de sus alumnos y desarrollar procesos investigativos para contribuir al enriquecimiento de la cultura docente; aprende a vivir en comunidad, para formar parte de un colectivo docente y de una comunidad universitaria responsable con su misión; y a ser, para sentirse satisfecho con la imagen que tiene de sí mismo y para poder responder a lo que la sociedad y la universidad en particular esperan de él (Arbeláez, 2005).

De acuerdo con Quihui (2009), la actividad o función docente implica aspectos vinculados directa o indirectamente al trabajo dentro y fuera del aula, es decir, no solo planear, conducir y evaluar, también publicar, participar en programas y cursos de formación y actualización docente, además otorgar asesoría y tutoría a estudiantes. Como puede observarse, las prácticas docentes están enfocadas a lo que ocurre directamente en la interacción e indirectamente frente a grupo. A diferencia de la actividad docente que incluye aspectos más amplios.

Sin duda la actividad docente es marcada por la disciplina ya que en ella se identifican los conocimientos y el desarrollo de estrategias teóricas y metodológicas necesarias en la construcción del saber en la enseñanza-aprendizaje (Quihui, 2009).

De acuerdo con Tejada, la *actividad o función docente* puede definirse como: un conjunto de acciones-actividades-tareas en las que participa el profesor en un contexto de intervención institucional (ya sea en el interior de las aulas o en su interacción con otros colegas o directivos), así como en la interacción con los padres y la comunidad en general (Tejada, 2000: 18).

Hablar de prácticas docentes y actividades o funciones docentes son términos que están relacionados pero conllevan distintos enfoques. Martínez (2006) advierte que la práctica docente no tiene una definición absoluta, por lo regular se define desde la perspectiva del autor; sin embargo, señala que se encuentran similitudes en la utilización del término, sobre todo cuando se habla de docencia de calidad, y es recurrente en los estudios sobre evaluación de la práctica docente. O bien, en las acciones o funciones de los profesores, organización, planeación, conducción, interacción con los alumnos, retroalimentación, evaluación, entre otros comportamientos que el profesor debe llevar a cabo para mejorar o mantener el rendimiento de los estudiantes.

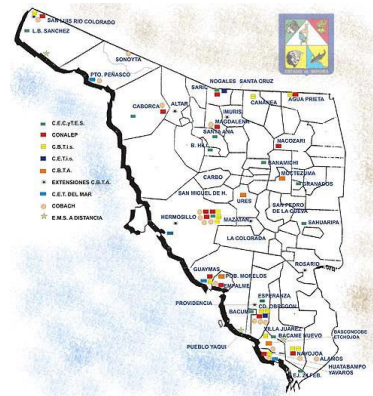
Hoy, como nunca, el profesor tiene ante sí un innumerable grupo de demandas, algunas convergen y otras –hay que reconocerlo– reflejan tendencias y concepciones educativas y pedagógicas opuestas. Así, en algunos casos se le pide que haga uso y promueva un saber erudito, mientras que en otros se enfatiza la capacidad de formar en el desarrollo de habilidades; en algunos casos se fortalece la necesidad del dominio de la información, de la obtención de un orden de

conocimiento en una estructura disciplinaria, mientras que en otros se promueve la idea de la participación, del desarrollo de un proceso. Todas estas propuestas se presentan, sin aclaración, al profesor, quien en muchas ocasiones sólo las percibe como un menú de opciones y no como estrategias que se desprenden de una serie de supuestos educativos que no siempre son compatibles entre sí (Díaz Barriga, 2005).

Por otra parte, en cuanto a las actividades que realizan los profesores del nivel superior en México sabemos que dedican una parte muy importante de su tiempo laboral a la impartición de clases, a la realización de actividades de planificación y gestión académica que son inherentes a la docencia, y al desarrollo de diversas tareas académico-administrativas solicitadas por la institución escolar en la que prestan sus servicios; en menor medida, los profesores universitarios se dedican también a tareas de difusión y extensión de la cultura, investigación, elaboración de materiales didácticos y, recientemente, a la tutoría (Loredo, 2000 y Rueda, et. al. 2001).

Capítulo 3. Una mirada a la educación superior en Sonora

El estado de Sonora se sitúa en la región noroeste de la república mexicana, siendo su capital Hermosillo, está conformado por 72 municipios con una extensión territorial de 179,503 km² y su población total asciende a 2'662,480 habitantes (INEGI, 2010). El crecimiento poblacional del 2005 al 2010 ha sido de 67,619 habitantes (0.3 puntos porcentuales) (Véase Tabla 1).



En cuanto a su distribución territorial de habitantes en la entidad. A nivel municipal, según datos del conteo de Población 2010 en Hermosillo habitan 784,342 personas, casi una tercera parte (29.5%) del total de la población. Este municipio y otros ochos conjuntan más de cuatro quintas partes (80.5%) de la demografía estatal (Véase Tabla 1).

Tabla 1. Distribución de la población total de Sonora, habitantes por municipio en 2005 - 2010.

Municipio	2005		2010	
	Población	%	Población	%
Hermosillo	701,838	29.3	784,342	29.5
Cajeme	375,800	15.7	409,310	15.4
Nogales	193,517	8.1	220,292	8.3
San Luis Río Colorado	157,076	6.6	178,380	6.7
Navojoa	144,598	6.0	157,729	5.9
Guaymas	134,153	5.6	149,299	5.6
Huatabampo	74,533	3.1	79,313	3.0
Agua Prieta	70,303	2.9	79,138	3.0
Caborca	70,113	2.9	81,309	3.1
Etchojoa	55,697	2.3	60,717	2.3
Empalme	50,663	2.1	54,131	2.0
Puerto Peñasco	44,875	1.9	57,342	2.2
Cananea	32,157	1.3	32,936	1.2
Resto	289,538	12.1	318,242	12.0
Total	2'394,861	100.0	2'662,480	100.0

Fuente: INEGI. Censo de Población y Vivienda 2010.

Tomada en conjunto, tal y como lo señala Gil-Antón, Mendoza, Rodríguez y Pérez (2009: 204) “la economía del estado representa 2.8% del Producto Interno Bruto (PIB) nacional”. Durante mucho tiempo el sector primario en Sonora se caracterizó por su aportación a la composición del producto interno bruto estatal:

hacia 1970, la agricultura, la ganadería y la pesca representaban 29.5% del PIB sonorense en tanto 20.7% correspondía al sector secundario y 49.8% a los servicios”. En la actualidad, el sector primario presenta una evolución negativa¹⁴ en cuanto a su aportación al PIB estatal, mientras que el secundario¹⁵ tiende a mantenerse estable y el terciario¹⁶ registra un creciente avance, debido a que las actividades de transporte y comunicaciones han crecido a un ritmo importante, lo mismo que los servicios de tipo financiero y la rama inmobiliaria (Gil-Antón, Mendoza, Rodríguez y Pérez, 2009).

En cuanto al sistema de indicadores de desarrollo socioeconómico del país, Gil-Antón, Mendoza, Rodríguez y Pérez (2009) señalan que en Sonora, la proporción de población en condiciones de pobreza extrema es de 9.2% en comparación a la media nacional 18.2%. “...esto no quiere decir que el estado escape a las condiciones sociales y económicas de desigualdad imperantes en el país. Sin embargo, las condiciones sociales son mejores en términos comparativos que en la mayoría de las entidades federativas” (p. 205).

Respecto a los índices de desarrollo humano (IDH)¹⁷, Sonora ocupa la posición 7 respecto al contexto nacional; misma que mantiene en cada uno de los indicadores: salud, educación e ingresos (Véase Tabla 5). Lo cual ubica a Sonora entre los estados con desarrollo humano alto, IDH mayor a 0.80. (PNUD, 2009: 345).

Así mismo, el comportamiento que presenta el estado en cuanto a los indicadores educativos, según Gil-Antón, Mendoza, Rodríguez y Pérez (2009) es el siguiente:

¹⁴ En 1980 representaba 17.2% del indicador, en 1993 descendió a 13.9% y en 2000 a 9.8%, registrando en 2004 un ligero repunte, 10.2%. En otras palabras, entre 1970 y 2004 el sector primario disminuyó su aportación al producto interno bruto estatal casi dos terceras partes (Gil-Antón, Mendoza, Rodríguez y Pérez, 2009).

¹⁵ Tomando como base el mismo indicador Gil-Antón, Mendoza, Rodríguez y Pérez (2009) señalan que “de 1970 a 1980 el sector secundario- producción industrial y manufacturera-, creció de 20.7% a 28.3% y en la década siguiente pasó de 20 a 30%” (p. 204).

¹⁶ El sector terciario tuvo un desarrollo sostenido e ininterrumpido entre la década de 1970 y el primer lustro de siglo XXI. Pasó de 49.8% del PIB estatal en 1970 a 67.0% en 2004.

¹⁷ “... es un índice compuesto que mide el logro promedio de un país o región en cuanto a tres dimensiones básicas del desarrollo humano: la esperanza de vida al nacer, el logro educacional (alfabetización de adultos y la tasa bruta de matriculación primaria, secundaria y terciaria combinada) y el Producto Interno Bruto (PIB) real per cápita ajustado en dólares. Este se clasifica en tres categorías: desarrollo humano bajo: < 0.499 desarrollo humano medio: 0.500 - 0.799 y desarrollo humano alto: > 0.800” (PNUD, 2009: 302)

Tabla 2. Índice de desarrollo humano (IDH) de Sonora y nacional según sus componentes, 2000 a 2004.

Sonora	2000	2001	2002	2003	2004	Valor del IDH 2005	Posición relativa 2005
IDH	0.8194	0.821	0.8192	0.8211	0.8253	0.8299	7
Índice de salud	0.8261	0.8288	0.8303	0.8311	0.8313		
Índice de educación	0.8574	0.8608	0.8637	0.8662	0.8689		
Índice de ingreso	0.7748	0.7736	0.7736	0.7659	0.7756		
Nacional	2000	2001	2002	2003	2004	Valor del IDH 2005	Posición relativa 2005
IDH	0.794	0.7962	0.7986	0.8003	0.8031	0.807	
Índice de salud	0.8171	0.821	0.8233	0.8246	0.825		
Índice de educación	0.8163	0.8214	0.8269	0.8302	0.8331		
Índice de ingreso	0.7485	0.7463	0.7463	0.7461	0.7513		

Fuente: Información recopilada de Gil-Antón, Mendoza, Rodríguez y Pérez (2009). Cobertura de la educación superior en México. Tendencias, Retos y Expectativas.

En materia de analfabetismo el promedio estatal en la población de 15 a 64 años fue de 2.6% en comparación al promedio nacional 6.3% (INEE, 2006). Por otra parte, 82.0% de los niños que se inscriben en Sonora con 6 años cumplidos a primer año de primaria llegan a sexto con 11 años, frente a 74.0% en el ámbito nacional (INEE, 2006). Con respecto a la tasa de cobertura de educación secundaria, el estado muestra un desempeño relevante: 89.5% en comparación a 77.7% (2005) en el país de acuerdo con la misma fuente.

En lo que respecta a la transición de la educación secundaria a la educación media superior, Sonora se encuentra por encima a la que se registra en México (2005), 87.2% del ingreso a educación media superior en comparación al 101.5% reportada por el estado (INEE, 2006).

Gil-Antón, Mendoza, Rodríguez y Pérez (2004: 206) *“...lo mismo ocurre con otros indicadores relativos a la enseñanza media superior: 63.1% de cobertura frente a 54.1% en el nivel nacional, 109.5% de absorción en contraste con 96.0% en el país y reprobación de 35.4% contra 36.9%”* (p.206)

Como se ha venido señalando la educación en Sonora ha alcanzado un nivel de escolaridad superior al del país en su conjunto: en 2005, la proporción de personas entre 25 y 65 años sin enseñanza primaria era de 16.8%, contra 24.0% del mismo conjunto de edad en el promedio del país; 34.2% de los adultos contaba con la secundaria terminada, en comparación con 27.1% a nivel nacional. En cambio, la

proporción de adultos con estudios superiores no es tan distintas: 13.0% a nivel estatal frente a 12.6% a nivel nacional (ANUIES, 2004).

La educación superior en el Estado de Sonora

Tomando como punto de partida otras regiones de México, especialmente las que se ubican en el centro del país, la educación superior en Sonora aparece casi a mediados del siglo pasado. Con la creación de la Universidad de Sonora en 1942, surge la primera institución de educación superior en el Estado de Sonora *“que amalgama expectativas educativas, políticas y culturales de variados grupos de la entidad”* (Rodríguez, Treviño y Urquidi, 2007: 24).

Estos mismos autores señalan que la educación superior en el Estado presenta en sus primeros años un comportamiento de lento crecimiento (Véase Tabla 6). El cual se ve reflejado con la creación del segundo establecimiento de educación superior, el Instituto Tecnológico de Sonora (ITSON) en 1962, después de 20 años de haberse creado la UNISON.

Es hasta la década de los 80's cuando se observa una evolución en los diferentes componentes de este sistema, al crecer el número de instituciones, población estudiantil y puestos académicos (Castillo, 2003: 115).

Tabla 3. Indicadores básicos de la evolución del sistema de educación Superior en Sonora, 1970 – 2004.					
Indicadores	Años				
	1970	1980	1990	2000	2004
Número de instituciones ¹	2	6	15	25	33
Matrícula ²	2,287	16,967	30,005	55,672	72,136
Plazas académicas	350	876	2,961	5,078	6,809

¹Para el año 2009 se cuenta con un total de 39 instituciones (Estévez, 2009).

²La cifra incluye todos los niveles de escolaridad de la educación superior.

Fuente: Construcción propia a partir de Rodríguez, Treviño y Urquidi, 2007.

Como se puede observar en la Tabla 3 en todos los registros hay incrementos notables en los indicadores señalados. El crecimiento parte de una base ascendente en los primeros diez años del periodo, para dispararse en los siguientes, sobre todo a partir de los años noventa, donde la apertura de instituciones, matrícula y plazas académicas alcanzan su máximo nivel. Entre 2000 y 2004 el sistema presenta su

ciclo de mayor crecimiento, quedando de manifiesto en sus indicadores; 18 nuevas instituciones, 42,131 estudiantes y 3,848 nuevas plazas académicas en estos años (Rodríguez, Treviño y Urquidi, 2007: 26). Para el año 2009 el sistema de educación superior en el estado de Sonora asciende a 39 establecimientos (Véase Tabla 4), catorce instituciones más que en el periodo 2000 – 2004 (Estévez, 2009).

Tabla 4. Instituciones de Educación Superior del Estado de Sonora, 2009		
Sector	Nombre de IES	Número de instituciones por sector
Estatal	Instituto Tecnológico Superior de Cananea	8
	Instituto Tecnológico Superior de Cajeme	
	Instituto Tecnológico Superior de Puerto Peñasco	
	Universidad de la Sierra	
	Universidad Tecnológica de Hemosillo	
	Universidad Tecnológica de Nogales	
	Universidad Tecnológica del Sur de Sonora	
	Centro de Estudios Superiores del Estado de Sonora	
Federal	Instituto Tecnológico del Valle del Yaqui	6
	Instituto Tecnológico del Mar	
	Instituto Tecnológico de Agua Prieta	
	Instituto Tecnológico de Hemosillo	
	Instituto Tecnológico de Huatabampo	
	Instituto Tecnológico de Nogales	
Autónoma	Universidad de Sonora	3
	Instituto Tecnológico de Sonora	
	El Colegio de Sonora	
Descentralizada	Centro de Inv. En Alimentación y Desarrollo A. C.	1
Particular	Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey	20
	Universidad de Hemosillo	
	Universidad del Valle de México	
	Universidad Kino	
	Universidad La Salle Noroeste	
	TECMILENIO	
	Universidad de Navojoa	
	Instituto de Ciencias de Educación Superior	
	Centro Universitario de Sonora	
	Centro de Investigación en Educación Virtual	
	Universidad del Desarrollo Profesional	
	Instituto Pedagógico de Posgrado De Sonora A. C.	
	Multiversidad Mundo Real "Edgard Morín"	
	Centro de Estudios Técnicos y Superiores	
	Instituto Sonorense de Admón. Pública	
	Universidad Durango Santander	
	Instituto Vanguardia de Educación Superior	
Instituto de Mediación de México		
Universidad Contemporánea		
Instituto Superior y de Desarrollo Empresarial		
Desconcentrada	Centro de Inv. en Alimentación y Desarrollo A. C.	1

Fuente: Construcción propia a partir de Estévez, 2009.

Ahora bien, cuales son los factores que propiciaron la acelerada expansión de la educación superior en el Estado de Sonora. Rodríguez, Treviño y Urquidi (2007)

atribuyen ésta expansión “a la urbanización e industrialización del estado; el apoyo de los diversos agentes hacia la educación superior; y la presión ejercida por los jóvenes que pugnan por nuevos espacios educativos en el nivel superior” (p. 26).

Este proceso de urbanización e industrialización, tal y como lo mencionan los autores, propició una acelerada expansión de la educación superior en Sonora; 2 IES para el año 1970 a 39 IES al año 2009 – concentrándose los establecimientos en la capital del estado Hermosillo, así como en los municipios de Cd. Obregón, Nogales y Navojoa¹⁸.

La Universidad de Sonora¹⁹

Se crea en 1942 como una institución de educación superior (IES) pública y autónoma, siendo la primera institución en el Estado. Por sus características es la más antigua y la de mayor impacto en la región. Es considerada por la ANUIES como una universidad de tamaño medio (Didou, 2001) y puede ubicarse en el grupo de universidades públicas más nuevas y de rápido desarrollo en México, según la clasificación de Agulhon (en Agulhon y Didou, 2007). En el marco de la expansión registrada en los servicios educativos del nivel superior en México durante el periodo de 1960-2000 (Gil Antón, 2000), la UNISON alcanzó las dimensiones y características actuales debido a un acelerado crecimiento en los últimos 30 años, en cuanto a su tamaño, cobertura, diversidad de la oferta educativa y del espacio laboral académico; ello también fue parte del desarrollo del sistema de educación superior en el estado. En la actualidad, pese a la existencia de un gran número de IES en Sonora -39 según las cifras oficiales de instituciones con permiso para operar (Estévez 2009b) la UNISON continúa atendiendo a la mayor parte (37%) de la matrícula de licenciatura en la entidad.

La oferta educativa de la UNISON durante el periodo 2007-2008 fue de 95 opciones en todas las áreas de conocimiento: 63 de licenciatura, 32 de posgrado (17

¹⁸ Es aquí donde se concentra la mayor parte de la población del Estado de Sonora, equivale a más del 43.4% de la población total 2'394,861 (Véase Tabla 1).

¹⁹ Este apartado de contextualización de UNISON fue publicado en el artículo realizado en conjunto con mi directora de tesis. Para su consulta en: Estévez Nenninger, E. y Martínez García, J. M. (2011) *El peso de la docencia y la investigación desde la visión de los académicos de una universidad pública mexicana. El caso de la Universidad de Sonora*. Archivos Analíticos de Políticas Educativas, 19 (12). Recuperado [data] <http://epaa.asu.edu/ojs/article/view/832>

de ellos registrado en el padrón nacional del CONACYT), cuatro talleres de arte y programas de enseñanza de siete idiomas²⁰. La matrícula total de la UNISON para el periodo antes señalado, fue de 31, 820 estudiantes, de los cuales 22, 839 corresponden a licenciatura, 701 a posgrado y el resto a talleres e idiomas (Ortega, 2008). En el ciclo 2006-2007 el personal académico, sumó 2364 (Ortega, 2007), de los cuales el 43% (n=1022) correspondía a contratos de Tiempo Completo y 57% son contratos de maestros de horas sueltas o de asignatura. En la UNISON se ha registrado en la última década un aumento en el número de maestros de tiempo completo con relación al número de maestros de horas sueltas, lo cual implica que cada vez más maestros tienen reducidas cargas de docencia frente a grupo²¹. En consecuencia, el resto del tiempo los maestros deberían complementar esta actividad principalmente, después con la investigación, la difusión, la gestión académica y la tutoría de estudiantes²².

No sólo aumentó el número de académicos de TC, también su nivel formativo: en el 2007 el 80% de los académicos de TC tiene posgrado (27% doctorado) y el resto licenciatura²³. Todos estos elementos han colocado a la UNISON en el grupo de universidades de México y de América Latina que cumple con algunas de las condiciones favorables para el desarrollo de la profesión académica a las que alude Altbach (2004).

La UNISON ha cumplido con las metas de una política pública al alcanzar altos índices de académicos de TC con posgrado, sin embargo, en un estudio cualitativo-etnográfico se han encontrado evidencias de que los académicos cuestionan el efecto de las políticas y programas de formación en la mejora de la calidad académica de la institución y establecen la necesidad de “corregir o atender” otros aspectos centrales de la vida académica institucional para que pueda pensarse

²⁰ La información del contexto institucional es de 2007-2008 por ser el período en que se levantaron los datos de la investigación que aquí se reporta.

²¹ Según el Estatuto del Personal Académico, los diferentes niveles de las plazas de tiempo completo establecen cargas de horas clase que oscila entre las 5 hrs a la semana como mínimo para el nivel más alto (titular C), hasta 14 horas semanales para el nivel más bajo (Asociado A).

²² En la UNISON la distribución de tiempos por actividad se ha establecido de acuerdo con el modelo propuesto por el PROMEP. SEP (2006: 70).

²³ Según consulta directa con la Dirección de Planeación de la UNISON.

en la simple posibilidad de mejorar la calidad de las tareas de docencia, investigación y difusión (Estévez, 2009a). Esta investigación ha concluido que, según algunos académicos de la UNISON, las políticas para la formación de posgrado de los profesores carecen de propósitos académicos claros lo que:

... ha favorecido algunos efectos no deseables, como la existencia de muchos profesores que han participado motivados principalmente por las ventajas económicas; se considera que una regulación accidentada y confusa de tales políticas, provocó efectos contrarios, ya que los resultados cuantitativos se obtuvieron a costa de una considerable inversión que se prolongó por 25 años; lo que hace ver a la UNISON como una institución “desangrada”, sobre todo cuando los efectos de mejora en docencia y en investigación son cuestionados (Estévez, 2009a: 237).

En síntesis, el impulso a la formación de los profesores en la UNISON, intensificado a partir de los noventa, correspondió con un proyecto impreciso, plagado de acuerdos y desacuerdos, en el que se proyectó un dilema más general que atraviesa diversos ámbitos de la UNISON -y de otras universidades públicas del país- en torno al modelo de universidad a seguir: tratar de “imitar –para sobrevivir- los aspectos formales de un supuesto modelo universal” mediante el cumplimiento acelerado de indicadores (Gil Antón, 2004), o atender las pautas culturales de los distintos tipos de actividad académica que se realizan en la UNISON.

Los académicos coinciden en una preocupación: responder a la necesidad, largamente desatendida, de que los académicos se formen para mejorar en el ejercicio de la docencia, “incluyendo a los doctores” (Estévez, 2009a). Demanda unánime en la que subyace la conciencia de que *“la simple yuxtaposición de doctores que publican intensamente en revistas internacionales... no genera los ambientes necesarios para que los estudiantes aprendan, aprendan a aprender y adquieran destrezas y hábitos de trabajo en colaboración, propio de nuestros tiempos”* (Gil Antón, 2004: 77).

Las investigaciones más recientes sobre los académicos en la UNISON versan sobre aspectos puntuales: estímulos al desempeño docente (Castillo, 2004), estrés en académicos (Urquidi, 2003), programas de formación de profesores (Estévez, 2007); en la mayoría de los casos se ha trabajado con poblaciones no representativas y enfoques cualitativos que han permitido acercamientos detallados a

ciertos aspectos particulares. No se sabía, hasta antes de la investigación que se analiza en este texto, qué piensa la generalidad de los académicos sobre su trabajo, incluida la docencia.

La Universidad de la Sierra

Fue fundada el 12 de Abril de 2002 en Moctezuma Sonora, como institución de educación superior pública descentralizada del Gobierno del Estado de Sonora, mediante decreto del entonces gobernador el Lic. Armando López Nogales, en respuesta a las demandas de las comunidades serranas de Sonora, que pedían desde tiempo atrás contar con una institución de educación superior para evitar, en la medida de lo posible, que continuara la emigración de jóvenes en busca de lugares donde estudiar, y que contribuyeran además con el desarrollo de la región (Martínez Agüero, 2005).

Bajo este decreto, la institución inicia operaciones el 2 de septiembre del 2002, teniendo por objeto impartir educación del tipo superior en sus distintos niveles, y como facultades las siguientes²⁴:

- Impartir educación superior en todos los niveles y modalidades así como cursos de actualización y superación académica.
- Formar integralmente profesionales competentes con un amplio sentido ético, humanístico con un elevado compromiso social y apto para generar y aplicar los conocimientos obtenidos en la solución de problemas.
- Promover y suscribir convenios de intercambio y cooperación con organismos e instituciones de diferentes sectores.
- Reglamentar el desarrollo de sus funciones sustantivas tales como docencia, investigación y difusión cultural.
- Expedir constancias y certificados de estudios y otorgar títulos profesionales, grados académicos, diplomados, reconocimientos y distinciones especiales.

²⁴ La información reportada ha sido extraída del informe complementario de auditoría de la Universidad de la Sierra. Para su consulta, véase en electrónico: Martínez Agüero, J. A. (2005). Informe complementario de auditoría de la Universidad de la Sierra. En: [http://www.universidaddelasierra.edu.mx/transparencia/auditoria/externa/2005/Auditoria Informe complementario.pdf](http://www.universidaddelasierra.edu.mx/transparencia/auditoria/externa/2005/Auditoria%20Informe%20complementario.pdf)

De esta forma surge la Universidad sustentada en principios de equidad y justicia a través de programas educativos y acciones que amplíen las oportunidades de los jóvenes, principalmente de las zonas desfavorecidas. Estableciendo en su misión:

... formar profesionales de alta calidad, a través un modelo educativo flexible, innovador, equitativo, enfocado en el aprendizaje, y pertinente a las necesidades del entorno; que desarrollen un gran sentido humanista, que sean promotores y partícipes de los procesos de cambio de la nación, que den certidumbre a su proyecto de vida, con una sólida orientación ética y moral, respetuoso del patrimonio cultural y ambiental, con actitudes y aptitudes creativas e innovadoras, valores que en su conjunto les permitirán vincularse al desarrollo integral de la Región y del Estado (Universidad de la Sierra, 2010).

Para ello, la institución establece como política de calidad “... *formar profesionales con un alto sentido humanista, que respondan a los requerimientos del entorno socioeconómico de la región, del estado y del país, a través de la mejora continua de sus estándares de calidad de sus planes y programas de estudio e investigación, centrados en la aplicación de un modelo pertinente y vanguardista*” (Universidad de la Sierra, 2010).

Estructura y modelo académico de la Universidad de la Sierra

En atención a los propósitos antes descritos, la Universidad de la Sierra plantea un modelo académico innovador que²⁵:

- Atenderá la demanda de educación superior, de servicios científicos y tecnológicos, de educación permanente y mejoría del nivel cultural de la población de la región serrana del estado de Sonora, sustentando su quehacer en los principios de equidad que rigen la política educativa del estado y país, bajo el principio de ofrecer oportunidades a jóvenes y adultos de cualquier grupo social de dicha región;
- Realizará sus funciones académicas bajo una estructura de organización institucional.

²⁵ La información reportada ha sido extraída del portal de la Universidad de la Sierra. En: http://www.universidaddelasierra.edu.mx/unisierra/modelo_academico.php

- Formará profesionales y cuadros técnicos calificados mediante un modelo curricular orientado al aprendizaje, flexible, que subsane la rigidez del sistema de educación superior actual, ofreciendo programas académicos con certificación progresiva en los primeros semestres de Técnicos Calificados y Profesionales Asociados, previa a la conclusión de la licenciatura;
- Contemplará una oferta académica pertinente y orientada a las necesidades actuales y futuras del desarrollo sustentable de Sonora, desarrollando gradualmente dicha oferta conforme se vaya consolidando, hasta alcanzar una matrícula máxima escolarizada de aproximadamente tres mil estudiantes en los niveles 5 y 6;
- Hará uso intensivo de las nuevas tecnologías de la información e incorpore las tecnologías más avanzadas en el aprendizaje de tecnologías en sus laboratorios y talleres;
- Asegurará una educación superior de calidad, incorporando la planeación estratégica y la mejora continua, así como la evaluación externa para la acreditación de sus programas y para la certificación en competencias laborales y profesional de sus egresados;
- Mediante convenios con las instituciones de educación media superior, integrará una red regional de servicios virtuales de apoyo académico, difusión cultural e información científica y tecnológica, además se realizarán eventos académicos y de difusión cultural presenciales;
- A través de una articulación estrecha con los organismos públicos responsables del desarrollo regional y las entidades económicas de los sectores privado y social;

Desarrollo de la oferta educativa

Su inicio a la vida académica se sustenta en la oferta de carreras profesionales a Nivel Técnico Superior y Licenciaturas (Véase Tabla 5), incidiendo en tres áreas de conocimiento a saber; Ciencias Biológicas, Ciencias Económico Administrativas e Ingeniería y Tecnologías, basadas en la pertinencia, que le permitan jugar un papel relevante en la identificación y definición de las necesidades y potencialidades de la región serrana.

Tabla 5. Oferta educativa de la Universidad de la Sierra, 2011.		
División académica ¹	Programas educativos	Salidas laterales
Ingeniería y Tecnologías	▪ Ing. Industrial en Productividad y Calidad	TSU en Procesos de Producción
	▪ Ingeniería Telemática y Sistemas	TSU en Telemática
Ciencias Económico – Administrativas	▪ Lic. en Administración y Evaluación de Proyectos	TSU en Evaluación de Proyectos
	▪ Lic. en Administración de Turismo Rural	
Ciencias Biológicas	▪ Lic. en Biología	TSU en Biotecnología
	▪ Lic. en Biología en Producción Acuícola	

Fuente: Consulta directa del portal de la Universidad de la Sierra.

Personal académico

El número de personas dedicadas directamente a las funciones académicas de la Institución suman 44, que representan el 57.89% de la plantilla total, de éstos, el 84.1% son profesores y el 15.9% son técnicos académicos. Considerando el tiempo de dedicación, el 89.2% son Profesores de Tiempo Completo (PTC), lo que constituye una de las principales fortalezas de la Universidad, 2.7 son Profesores de Medio Tiempo, y 8.1% son Profesores de Asignatura (Véase Tabla 6). Respecto del grado académico, el 73% de los PTC tienen grado de maestría y el 27% tiene el nivel de licenciatura, aunque cabe destacar que de éstos, el 21% realiza estudios de maestría y del los primeros, el 6% estudios doctorales (Consejo Directivo de la Universidad de la Sierra, 2007).

Tabla 6. Distribución de académicos y grados académicos en la UNISIERRA, 2007.				
Tiempo de dedicación	Grado académico			Total
	TSU	Licenciatura	Maestría	
Profesor de tiempo completo	0	9	24	33
Profesor de medio tiempo	0	0	1	1
Técnico académico	1	6	0	7
Profesor de asignatura	0	3	0	3
Total	1	18	25	44

Fuente: construcción propia a partir del informe del Consejo Directivo de UNISIERRA.

Actualmente la institución se encuentra impulsando a sus académicos de tiempo completo a participar en el Programa de Mejoramiento del Profesorado (PROMEP), y con esto alcancen el reconocimiento del perfil mínimo aceptable o el perfil deseable que otorga el programa. Con el propósito de mejorar la capacidad

académica, actualmente se trabaja también en la integración de los profesores en cuerpos académicos. Con el apoyo financiero del PIFI se contrató asesoría externa para apoyarlos en la definición de las líneas de generación y aplicación del conocimiento, pertinente al entorno social y regional.

Situación de la matrícula

En el periodo comprendido 2008 – 2009 la matrícula total alcanzó los 576 alumnos: 359 de reingreso y 217 de nuevo ingreso. En relación a los primeros, cabe observar que representan una tasa de retención de 84.2% respecto de los 506 que ingresaron el ciclo escolar 2006-2007 (Véase Tabla 7).

Tabla 7. Distribución de la matrícula de estudiantes, 2008- 2009.			
Programa Educativo	Matrícula		Total
	Nuevo Ingreso	Re- ingreso	
Lic. en Admón. y Evaluación de Proyectos	83	103	186
Lic. en Administración de Turismo Rural	0	24	24
Ing. Industrial y Control de Calidad	65	123	188
Ing. en Telemática y Sistemas	38	29	67
Lic. Biólogo	31	66	97
Lic. Biólogo en Producción Acuícola	0	14	14
Total	217	359	576

Atención a estudiantes

Con el propósito de brindar oportunidades de acceso, permanencia y éxito escolar a los jóvenes que desean continuar sus estudios de nivel superior, así como de lograr que su formación sea integral y pertinente con las necesidades de desarrollo regional, la UNISIERRA proporciona los siguientes apoyos:

Tabla 8. Programas de becas, UNISIERRA, 2011.	
Tipos de becas	Descripción
Beca a la excelencia académica	Es proporcionada a alumnos de 90 puntos. Para conservar la beca, los estudiantes deberán mantener el promedio y no reprobar materias.
Beca para asistencia	Es proporcionada por el Estado, a estudiantes foráneos a Moctezuma para su manutención y hospedaje en la ciudad.
Beca Pronabes	Apoyo económico mixto otorgado por los gobiernos estatales y federales, que se rige por la normatividad federal.
Beca de transporte escolar	Apoyo económico otorgado a los estudiantes foráneos a Moctezuma y que requieran el transporte escolar proveniente del municipio de Cumpas.
Crédito educativo	Es un préstamo que se otorga al estudiante para que complemente los gastos relacionados con su educación.

Fuente: Construcción propia a partir de la información reportada en el portal de la UNISIERRA.

La Universidad del Valle de México

Tiene su inicio en otra institución que por un período de 25 años fue una de las principales universidades privadas de Sonora: la Universidad del Noroeste (UNO). La UVM representa al consorcio estadounidense Laureate Education Inc. A partir de la compra por parte de Laureate del 80 por ciento de las acciones de UVM, lo que constituye la mayor inversión de capital extranjero en Educación en el país, en los años más recientes (Rodríguez, 2004). Con esta asociación la UVM propone a la UNO una alianza, la cuál es aceptada, dejando de llamarse Universidad del Noroeste para ahora tomar el nombre de Universidad del Valle de México.

Cuenta con una importante presencia en la mayor parte del país, crea el Campus Hermosillo en el año 2005, expandiendo su oferta de Educación media superior, Superior y Posgrado. Actualmente ofrece una variedad de opciones para estudios de nivel superior, en el que cuenta con los departamentos de Arte y Humanidades, Ciencias Sociales, Ciencias de la Salud, Económico Administrativa e Ingenierías, es la segunda escuela más grande, entre las instituciones privadas de Educación Superior del Estado de Sonora. La Universidad del Valle de México ha desarrollado un importante proyecto académico: la conformación de un modelo educativo propio que la caracteriza en todos sus ámbitos de acción y que además, rescata lo más valioso de su tradición educativa aunada a sustentos teórico filosófico contemporáneos en materia de educación.

Tabla 9. Modelo Educativo Siglo XXI, UVM	
Principios de formación	Descripción
Aprender a aprender	Promover la capacidad para adquirir los conocimientos en que se sustentará la labor profesional.
Aprender a ser	Promoción de valores, actitudes y normas que orientarán el comportamiento e integración social, así como el desempeño profesional de los alumnos.
Aprende a hacer	Desarrollo de habilidades para la aplicación de principios, métodos y tecnologías de manera productiva a lo largo de la carrera profesional.
Aprender a emprender	Implica darle al estudiante una visión de negocio en donde cuente con una amplia capacidad de acción para la construcción de redes de ayuda para su trabajo.
Aprender a convivir	Manejo adecuado de conflictos, liderazgo, legitimación de la alteridad, así como la construcción de redes de ayuda y de espacios de confianza.

Fuente: Construcción propia a partir de la información reportada en el portal de la UVM.

La razón de ser de la Universidad del Valle de México es su misión, la cual es seguida y respetada por toda su comunidad universitaria:

“...es una institución que, de manera integral, educa con un equilibrio entre los enfoques científico-tecnológico y ético-cultural, acordes con las necesidades sociales, la búsqueda de la verdad y el bien común; fundamentándose en su Filosofía Institucional y su Modelo Educativo” (Portal Universidad del Valle de México, 2010).

La Universidad del Valle de México se proyecta como una Institución educativa de prestigio nacional, con nexos internacionales. Competitiva por su Modelo Educativo, sus acreditados programas académicos y su carácter proactivo, prospectivo, flexible e innovador.

Garantiza para sus egresados una congruencia social por su formación como individuos de calidad, íntegros y competitivos, proveedores de conocimientos y habilidades, con decidida actitud de liderazgo y comprometidos con su actualización permanente y la búsqueda de la verdad y el bien común.

Capítulo 4. Metodología del estudio

En esta investigación se ha buscado conocer cómo percibe el académico su trabajo docente en tres IES de Sonora. Para lograrlo se desarrolló una estrategia metodológica de tipo mixto que inició por su componente principal que es de corte cuantitativo y finalizó con una aportación complementaria empleando el método cualitativo. La perspectiva cuantitativa sirvió para contextualizar la realidad a conocer “prácticas docentes de los académicos”. Se utilizó para ello la aplicación de un cuestionario para obtener información sobre las prácticas docentes de los académicos de tiempo completo en las tres instituciones seleccionadas.

Una vez analizados los datos se seleccionaron algunos tópicos que daban pie a seguir profundizando a través de una entrevista semi estructurada. A continuación se describe el proceso metodológico que se llevó a cabo para esta investigación:

Universo, censo y selección de muestra

Se ha delimitado como referente empírico la Universidad de Sonora, Universidad de la Sierra y la Universidad del Valle de México (campus Hermosillo). La estrategia central del estudio consistió en aplicar una encuesta a los académicos de tiempo completo de las tres IES antes mencionadas. Se empleó un censo tanto en UNISIERRA como en UVM. Un censo debido a las condiciones que presentan las instituciones antes mencionadas. La UNISIERRA cuenta con una población total de 40 académicos de los cuales 26 son tiempos completos. Mientras que UVM cuenta con una población total de 257 académicos de los cuales 39 son de tiempo completo. Lo cual hacía factible el censo en estas instituciones.

Para la UNISON se utilizó como elemento de selección una muestra representativa de toda la institución debido a las características de la misma; planta académica numerosa. Es decir, que se contemplaron a todos los académicos de tiempo completo que conforman a la UNISON; unidad regional centro, norte y sur.

Para identificar la muestra de académicos a encuestar se identificó el universo de académicos de la UNISON como todas aquellas personas con un nombramiento académico que tuvieran un contrato de tiempo completo o medio tiempo, excluyendo al personal con nombramiento de técnico académico. Se tuvo especial cuidado en

depurar el listado de profesores que proporciono la dirección de planeación; sí se tenía duda en cuanto al género del profesor por llamarse por ejemplo; Guadalupe Martínez, nombre común para los hombres y mujeres se corroboraba por los medios que fueran necesarios sí era mujer o hombre. Se identificaron de esta manera un total de 1022 académicos. La Tabla 10 muestra la distribución de académicos por unidad regional y sexo en ese momento.

Tabla 10. Distribución de académicos por unidad regional y sexo en el universo institucional (Universidad de Sonora)

Unidad Regional	Académicos					
	Hombres		Mujeres		Universo	
	N	% ¹	N	% ¹	N	% ²
Centro	600	66.6	301	33.4	901	88.2
Sur	40	62.5	24	37.5	64	6.3
Norte	41	71.9	16	28.1	57	5.6
Total	681	66.6	341	33.4	1022	100.0

¹ Porcentajes respecto al total de campus.

² Porcentajes respecto al total institucional.

Con base en el universo de académicos considerado (N = 1022) se obtuvo, para un nivel de confianza de 95% y un margen de error de $\pm 5\%$, una muestra total de 308 académicos. Tomando como base los datos presentados en la Tabla 10, se generó entonces una muestra estratificada por unidad regional y sexo mediante el procedimiento integrado al programa SPSS (SPSS, 2004).

El ideal de la muestra no llega a concretarse en su totalidad por diversos factores: resistencia a responder y encuestas no recuperadas por diferente índole. Sin embargo, se logró una alta tasa de respuesta, obteniéndose como muestra real 271 académicos encuestados, es decir, un 87.9% de la muestra total (n=308) y 100% de los cuestionarios fueron útiles. Este resultado equivale al 26.5% del universo poblacional (N=1022).

La Tabla 11 muestra la distribución de académicos, por unidad regional y sexo, para la muestra diseñada. Puede observarse el alto nivel de concordancia entre los porcentajes de las celdas unidad regional por sexo del universo y los obtenidos en las celdas correspondientes en la muestra diseñada.

Tabla 11. Distribución de académicos por unidad regional y sexo en la muestra diseñada (Universidad de Sonora, Septiembre 2007).

Unidad Regional	Académicos					
	Hombres		Mujeres		Universo	
	N	% ¹	N	% ¹	N	% ²
Centro	181	66.5	91	33.5	272	88.3
Sur	12	63.2	7	36.8	19	6.2
Norte	12	70.6	5	29.4	17	5.5
Total	205	66.6	103	33.4	308	100.0

¹ Porcentajes respecto al total de campus.

² Porcentajes respecto al total institucional.

Con el fin de contar con académicos a los que se pudiera encuestar en caso de que el académico originalmente seleccionado no estuviera en condiciones de responder, se procedió a generar, una vez que los académicos seleccionados se hubieron identificado y excluido del nuevo universo, una muestra reemplazo siguiendo los pasos previamente descritos.

Por lo cual se puede observar la rigurosidad con la que se llevo a cabo el muestreo en la Universidad de Sonora y la alta representatividad y confiabilidad de la misma.

Encuestamiento e instrumento de recolección de información

Una vez seleccionada la muestra se foliaron los cuestionarios, cuidando de esta manera su enumeración para una identificación precisa en caso de necesitarse. Se elaboró una carta solicitando responder al cuestionario, firmada por el equipo de investigadores responsables de la encuesta en la UNISON, la cual se engrapó en el exterior de un folder manila con el cuestionario dentro y debidamente cerrado, cuidando en todo momento el anonimato del académico. Se contó con el apoyo de la Dirección de Planeación, de donde se enviaron oficios a cada uno de los jefes departamento para la distribución inicial de una parte de los cuestionarios. El equipo de trabajo se encargó de darle seguimiento al mismo. En los casos de reemplazo, éstos se hicieron teniendo cuidado de cumplir con los criterios de selección de la muestra.

Se utilizó para este estudio dos instrumentos auto-administrados (ver anexo). Uno adaptado de la encuesta de la Reconfiguración de la Profesión Académica en México, principalmente aspectos que tienen relación con la sección de docencia, para obtener información sobre aspectos generales de la labor docente.

Este instrumento se desglosa en 57 ítems que se distribuyen en las siguientes preguntas:

- a) situación laboral del académico
- b) tipo de contrato
- c) funciones que desempeña en la institución donde labora
- d) participación en los programas de reconocimiento a la actividad académica
- e) aspectos relacionados con instalaciones, condiciones, recursos, etc.,
- f) actividades docentes; tipos de contenidos promovidos, habilidades docentes y usos de NTIC's.

Un segundo instrumento es breve y contiene información general del académico:

- a) nombre de la institución donde labora
- b) grado máximo
- c) disciplina del grado máximo
- d) edad
- e) género
- f) antigüedad laboral
- g) experiencia docente
- h) horas que dedica a actividades docentes.

Dimensiones y variables

Con base en la conceptualización sobre el desarrollo de la docencia que considera tres áreas de influencia (contexto institucional, características personales del profesor, desempeño de la actividades docentes), se desglosan los elementos puntuales que han sido seleccionados para su consideración en la presente investigación de esta tesis. Las variables contienen indicadores que aluden a las tres áreas antes mencionadas.

Tabla 12. Operacionalización de indicadores de docencia.		
Nivel	Dimensión	Variables
1. Analítica	Formación y experiencia	Grado máximo, disciplina del grado más alto Experiencia docente Formación para docencia
	Actividades de docencia	Tipos de contenidos promovidos Habilidades docentes Valores Métodos (Tipos) Usos de NTIC'S
2. Complementaria	Laboral y sociodemográfica	Nombre de la institución Edad Género Disciplina académica de la unidad de adscripción. Tipo de contrato Temporalidad o duración del contrato. Antigüedad en la institución donde labora Actividad principal en la institución donde labora. Horas que dedica por semana a actividades docentes.

Captura y análisis de la Información

La información contenida en los cuestionarios recuperados fue capturada directamente en una base de datos SPSS diseñada con anterioridad. Una vez que se tuvo la primera versión completa de la base de datos se procedió a su validación mediante dos procedimientos.

En primer lugar, se corrieron frecuencias de todas las variables. Con este procedimiento se detectaron valores extremos y valores fuera de rango. Todos los casos detectados fueron corregidos.

En segundo lugar, se tomó una muestra al azar de 172 cuestionarios, y para cada uno de los cuestionarios se compararon todos los datos del mismo con los datos capturados en la base de datos. El porcentaje de errores de captura fue de 0.3%, cifra aceptable considerando el 1.0% como el límite superior para considerar el proceso de captura como aceptable. Una vez construida la base de datos se procedió a generar las tablas SPSS que sirvieron de base para la construcción de las tablas que se incluyen en el capítulo de resultados.

El proceso cualitativo

Una vez analizados los resultados de la etapa cuantitativa de esta investigación, se trabajó en una segunda etapa a través de seleccionar algunos hallazgos de interés para su exploración mediante el intercambio de ideas e información con los académicos entrevistados.

Los tópicos que despertaron el interés de este tesista por encontrar explicaciones y conocer qué piensan los académicos al respecto, estuvieron dados por el alto nivel formativo de académicos de TC en las tres instituciones analizadas (UNISIERRA, 88.5% y UVM, 84.2%). La moderada participación de doctores en la UNISON en el programa SNI, de 72 académicos con este grado, sólo 42 cuentan con este reconocimiento. La baja participación de académicos de TC en el programa PROMEP en la UNISIERRA, aún cuando su planta académica cuenta con un alto nivel formativo (88.5%).

Se exploran también aspectos puntuales que tienen que ver con la actividad docente que realiza el académico; ¿Qué piensa acerca de las calificaciones que otorga a los estudiantes en sus cursos? ¿Son acordes al desempeño alcanzado por el estudiante? ¿Qué piensa del plagio estudiantil? ¿Cuál es su percepción acerca de que a mayor grado académico mejor docencia?

Técnica cualitativa de recogida de información

La herramienta que se utilizó para recabar información fue la entrevista semiestructurada, ya que el propósito era conocer la postura del académico ante ciertos resultados interesantes del análisis cuantitativo mencionado en párrafos anteriores. La entrevista semiestructurada nos proporciona la mejor opción para recabar información "...ya que el orden en el que se abordan los diversos temas y el modo de formular las preguntas se dejan a la libre decisión y valoración del entrevistador. En el ámbito de un determinado tema, éste puede plantear la conversación como desee, efectuar las preguntas que crea oportunas y hacerlo en los términos que estime convenientes, explicar su significado, pedir al entrevistado aclaraciones cuando no entienda algún punto y que profundice en algún situación cuando le parezca necesario" (Mayorga Fernández, 2003).

Selección de los entrevistados

La estrategia que se llevó a cabo para la selección de los entrevistados fue por conveniencia, es decir, se entrevistaron a las personas que cumplieran con una serie de requisitos que el resultado cuantitativo nos arrojaba en los tópicos seleccionados. En el caso de la Universidad de Sonora se entrevistaron a un total de 3 profesores de tiempo completo; un profesor de licenciatura, un doctor con y sin reconocimiento SNI. La justificación que se da para ello es la de conocer la postura que cada uno de los profesores mantiene ante los resultados cuantitativos arrojados en el análisis cuantitativo y proporcionar una información más detallada de la realidad que vive el académico en la institución donde labora.

En cuanto a la Universidad de la Sierra y Universidad del Valle de México se entrevistaron a 3 profesores de tiempo completo por institución: 2 académicos y 1 funcionario respectivamente.

Capítulo 5. Los académicos y su quehacer docente

El propósito de este capítulo es caracterizar el quehacer docente del académico de tiempo completo en tres instituciones de educación superior (IES): Universidad de Sonora (UNISON)²⁶, Universidad de la Sierra (UNISIERRA)²⁷ y Universidad del Valle de México (UVM)²⁸. Instituciones con características diferentes en cuanto al tipo de sostenimiento y marco jurídico (pública-autónoma, pública-estatal y privado respectivamente).

Los resultados se han organizado en dos apartados: 1) datos generales de los académicos de tiempo completo y actividades docentes, 2) Relaciones entre algunas variables del quehacer docente con respecto al género, grado máximo y participación en programas de políticas públicas.

En datos generales de los académicos de tiempo completo, se presenta de manera descriptiva un panorama general que incluyen aspectos: sociodemográficos, disciplinar y laboral: participación en programas de reconocimiento y fomento a la actividad académica, nivel formativo y funciones que realizan los académicos.

En la sección de actividades docentes, se analizan los métodos y medios de enseñanza utilizados por los académicos, el número de académicos que participan en el desarrollo de materiales y diseños educativos, los tipos de contenidos que se utilizan y los aspectos relacionados con la formación docente.

Esta organización nos permitirá dar respuesta a las preguntas de investigación formuladas:

Pregunta general:

¿Cuáles son las características de las actividades de docencia en las tres instituciones de educación superior de Sonora, desde la perspectiva de sus académicos?

²⁶ A partir de los resultados de una encuesta aplicada por el proyecto “La Reconfiguración de la Profesión Académica en México, RPAM” en 2007 a una muestra representativa de 271 académicos, de un total de 1022 de tiempo completo en la Universidad de Sonora.

²⁷ A partir de los resultados de una encuesta aplicada en un censo de 26 académicos de tiempo completo (100%).

²⁸ A partir de los resultados de una encuesta aplicada a un censo de 39 académicos de tiempo completo (100%).

Preguntas específicas:

¿Qué tipo de formación promueven los académicos en sus estudiantes?

¿Qué tanto difieren las actividades de docencia a partir de la institución donde se labora, género, grado máximo, participación en los programas de políticas públicas y formación para la docencia?

¿Quiénes son los académicos de las tres IES consideradas?

Como puede observarse en la Tabla 13 la edad promedio de los académicos de tiempo completo en las tres instituciones de educación superior en Sonora es de 42 años (d.s. = 7.4 años), con experiencia en su puesto de 11.7 años (Véase Tabla 12), lo cual difiere de la edad promedio reportada en la muestra nacional, 49.8 años (d.s.= 9.4 años), con experiencia en su puesto de 18.9 años (Galaz, De la Cruz, Rodríguez, Cedillo y Villaseñor, 2009).

En Sonora, esta diferencia de 7.8 años en el promedio de edad y 7.2 años de experiencia en el puesto respecto a la muestra nacional, se deriva de la características propias de UNISIERRA y UVM (instituciones de reciente creación en el Estado). La Universidad de la Sierra²⁹ reporta una edad promedio de 34.6 años con experiencia en su puesto de 4.6 años. Mientras que en UVM la edad promedio es de 39.8 años con experiencia en su puesto de 7.7 años.

Tabla 13. Edad de los académicos de tiempo completo de tres instituciones de educación superior en Sonora.

Instituciones de Educación Superior de Sonora	N	Edad (Años)		
		Media ¹	Desviación Estándar	Rango (mín – máx)
Universidad de Sonora	264 ¹	51.8	8.2	25 – 87
Universidad de la Sierra	26	34.6	5.4	26 – 46
Universidad del Valle de México	39	39.8	8.5	26 – 62

¹ Número de académicos que respondieron la pregunta en cuestión de un total de 271 académicos de tiempo completo.

Fuente: Construcción propia.

En contraste con las dos instituciones antes descritas que reportan un personal académico de tiempo completo relativamente joven, los académicos de

²⁹ Cabe señalar que esta institución fue instituida en el año 2002, lo cual podría estar relacionado con el hecho de contar con un personal académico de tiempo completo relativamente joven.

UNISON son de edad adulta (51.8 años promedio), con gran experiencia en su puesto (23 años promedio) y alto nivel formativo (79.7% tiene el nivel de posgrado: 53.2% maestría, 26.5% doctorado, 20.2% licenciatura) (Véase Tabla 14 y 15).

Resulta interesante subrayar que en UNISON es mayor el porcentaje de académicos con nivel de licenciatura, en comparación con las otras dos IES, pese a que en esta institución ha venido operando desde hace más de 20 años una vigorosa política institucional para apoyar a los académicos en la obtención de nivel educativo de posgrado (Estévez y Martínez, 2011).

Lo cual nos lleva a plantear las siguientes preguntas ¿Por qué se mantiene un porcentaje alto (20.2%) de profesores con grado de licenciatura? ¿Cuáles han sido los argumentos por los que no han realizado un posgrado estos profesores?³⁰

Tabla 14. Antigüedad de los académicos de tiempo completo de tres instituciones de educación superior en Sonora.

Instituciones de Educación Superior de Sonora	N	Antigüedad (Años)		
		Media	Desviación Estándar	Rango (mín – máx)
Universidad de Sonora	209 ¹	22.7	8.0	1 – 42
Universidad de la Sierra	26	4.6	1.7	2 – 7
Universidad del Valle de México	38 ²	7.7	6.7	0 – 22

¹ Número de académicos que reportaron su antigüedad laboral de un total de 271 MTC.

² Número de académicos que reportaron su antigüedad laboral de un total de 39 MTC.

Fuente: Construcción propia.

En lo que respecta a UNISIERRA podemos observar en la Tabla 15 que aún cuando su planta académica es joven, cuentan con un alto nivel formativo (88.5% tiene el nivel de posgrado: 80.8% maestría; 7.7% doctorado y 11.5% licenciatura). Lo mismo ocurre con la Universidad del Valle de México (84.2% tienen el nivel de posgrado: 73.7% maestría; 10.5% doctorado y 15.8% licenciatura). Ante esta situación, sería interesante explorar las razones por las cuales estas instituciones cuentan con niveles formativos altos en sus plantas académicas. La hipótesis que

³⁰ Sí bien es cierto que esta pregunta ya ha sido abordada por Estévez (2007) en su tesis de doctorado, de cohorte cualitativa “Pensamientos de académicos y lógica institucional ante las políticas públicas para la formación disciplinar de profesores en México: Universidad de Sonora, 1980-2004”, es importante seguir explorando y profundizando en otras IES esta situación de los profesores con licenciatura que no han adoptado la política de estudiar posgrado.

nos planteamos “...es que estos académicos cuando fueron contratados contaban ya con un grado superior al de licenciatura”.

Tabla 15. Grado máximo de los académicos de tiempo completo de tres instituciones de educación superior en Sonora.

Instituciones de Educación Superior de Sonora	N	Grado máximo		
		Licenciatura	Maestría	Doctorado
Universidad de Sonora	270 ¹	20.2	53.2	26.5
Universidad de la Sierra	26	11.5	80.8	7.7
Universidad del Valle de México	38 ²	15.8	73.7	10.5

¹ Número de académicos que reportaron su grado máximo de un total de 271 académicos de tiempo completo.

² Número de académicos que reportaron su grado máximo de un total de 39 académicos de tiempo completo.

Fuente: Construcción propia.

Género de los académicos

En lo que respecta al género de los académicos de TC en las tres IES en Sonora, la presencia de mujeres académicas es de 44.3% en relación a los académicos varones (Véase Tabla 16). Cabe destacar que el porcentaje de mujeres a nivel global es mayor a la media nacional dada por la encuesta nacional del proyecto RPAM: 35.6% (Galaz, De la Cruz, Rodríguez, Cedillo y Villaseñor, 2009). Si observamos de manera desagregada el género, la UNISON es quien presenta una menor injerencia de mujeres académicas 34.1% en relación a los académicos varones, mientras que UNISIERRA y UVM reportan equidad de género entre su planta académica 50.0% y 48.7% respectivamente. Lo anterior hace suponer que el papel de la mujer ha ido ganando terreno en la profesión académica, en relación a la participación de los hombres que, pese al decremento relativo de su porcentaje de ingreso a la profesión académica, continúa siendo mayoritario en UNISON.

Tabla 16. Género de los académicos de tiempo completo de tres instituciones de educación superior en Sonora.

Instituciones de Educación Superior de Sonora	N	Género		Total
		Masculino	Femenino	
Universidad de Sonora	268 ¹	65.9	34.1	100.0
Universidad de la Sierra	26	50.0	50.0	100.0
Universidad del Valle de México	39	51.3	48.7	100.0

¹ Número de académicos que reportaron su género de un total de 271 MTC.

Fuente: Construcción propia.

Programas de reconocimiento y fomento a la actividad académica

La Tabla 17 muestra la participación de los académicos de tiempo completo en programas de reconocimiento y fomento a la actividad académica por institución. La UNISON reporta una participación en programas de políticas públicas muy por encima del resto de las instituciones de este estudio. El 51.8% participa en programas institucionales de incentivos, el 41.4% participa en el PROMEP y el 15.6% en el SNI. Mientras que la UNISIERRA reporta una baja participación en cada uno de los programas; 4.2% en programas institucionales de incentivos, 20.0% PROMEP y no cuentan con miembros en el SNI. Por otro lado, la UVM, institución de carácter privado reporta una baja injerencia en programas de políticas públicas; 11.1% programa institucional de incentivos y 5.7% en el SNI.

Tabla 17. Participación de académicos de tiempo completo en programas de reconocimiento y fomento a la actividad académica por institución.

Instituciones de Educación Superior de Sonora	N	Programas de reconocimiento y fomento a la actividad académica		
		Programa Inst. de incentivos	PROMEP	SNI
Universidad de Sonora	271	51.8	41.4	15.6
Universidad de la Sierra	25 ¹	4.2	20.0	0.0
Universidad del Valle de México	36 ²	11.1	0.0	5.7

¹Número de académicos que respondieron participar en programas de políticas públicas de un total de 26 académicos de TC.

²Número de académicos que respondieron participar en programas de políticas públicas de un total de 39 académicos de TC.

Fuente: Construcción propia.

De acuerdo con Padilla, Villaseñor, Guzmán y Moreno (2009) esta movilidad formativa durante la vida académica es el resultado en parte, de las políticas federales e institucionales, que ciertas tendencias internacionales han podido tener en la definición de las características deseables del académico.

Las agencias acreditadoras de la calidad de las IES, a nivel internacional, consideran un indicador importante el nivel formativo de la planta académica, por lo que las IES del país, tanto de sostenimiento público, como privadas, no son ajenas a este fenómeno.

A nivel federal, se creó en 1996, el Programa de Mejoramiento del Profesorado (PROMEP) y ha tenido una continuidad que ha trascendido ya tres diferentes periodos presidenciales (PROMEP; SEP, 2006).

Este programa tiene por objetivo fortalecer la habilitación o nivel formativo del académico de tiempo completo en las IES públicas, mayormente a las instituciones estatales y tecnológicas, a través de distintos mecanismos: “otorga becas a profesores en servicio para que obtengan grados de maestría pero especialmente de doctorado en programas de estudio de calidad; igualmente, una vez que se obtiene el grado se trata de apoyar a estos profesores con equipamiento adecuado (mobiliario de oficina y equipo de cómputo); también se otorgan nuevas plazas a estas IES con la condición de que sean concursadas y finalmente asignadas a profesores que cuenten al menos con un grado de maestría y preferentemente de doctorado” (Padilla, Villaseñor, Guzmán y Moreno, 2009, p.4).

Se han establecido, a nivel institucional, y con el apoyo del gobierno federal sistemas de estímulo al desempeño de los académicos en donde el contar con un posgrado de maestría o más se ve especialmente recompensado en ingreso económico adicional al salario.

El nivel de formación que los académicos han alcanzado puede variar dependiendo del tipo de IES al que estén adscritos, así como de la comunidad disciplinaria a la que pertenecen (Clark, 1987).

Importancia de las funciones académicas

Como se puede apreciar en la Tabla 18 respecto al nivel de importancia que otorgan los académicos a las funciones que desempeñan las tres instituciones de educación superior en Sonora consideran en primer nivel la docencia en licenciatura. Si desglosamos por institución el orden de importancia que los académicos le asignan a las funciones académicas, tenemos que en la Universidad de Sonora se considera en primer nivel la docencia en licenciatura con 72.7%, en segundo y tercer nivel la investigación con 34.6% y 20.2% respectivamente. Al igual que en la Universidad de Sonora, en la Universidad de la Sierra los académicos reportan como primera en importancia a la docencia en

licenciatura con el 100.0%, en segundo orden la investigación con el 71.4% y en tercero la extensión con el 100.0%. Mientras que la Universidad del Valle de México reporta al igual que las dos instituciones anteriores a la docencia en licenciatura en primer nivel con el 82.9%, seguida de la administración – gestión con el 71.4%, y vinculación con el 71.4%.

Tabla 18. Importancia de las funciones desempeñadas en las IES, según los académicos de tiempo completo (porcentajes).

Funciones académicas	Instituciones de Educación Superior de Sonora								
	¹ Universidad de Sonora (n = 218)			Universidad de la Sierra (n = 26)			² Universidad del Valle de México(n = 35)		
	1ra	2da	3ra	1ra	2da	3ra	1ra	2da	3ra
Docencia en licenciatura	72.7	14.2	8.7	100.0	0.0	0.0	82.9	17.1	0.0
Docencia en posgrado	3.5	12.5	10.3	0.0	0.0	0.0	42.9	28.6	28.6
Investigación	17.1	34.6	20.2	0.0	71.4	28.6	6.7	26.7	66.7
Extensión	2.5	4.5	17.4	0.0	0.0	100.0	0.0	50.0	50.0
Vinculación	2.9	6.5	12.5	0.0	66.7	33.3	14.3	14.3	71.4
Administración-Gestión	8.0	10.6	6.0	0.0	57.1	42.9	14.3	71.4	14.3
En sabático	0.0	0.0	0.6	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0
Otras	0.6	10.8	13.9	0.0	50.0	50.0	7.4	63.0	29.6

¹ Número de académicos que respondieron a las preguntas en cuestión de un total de 271 MTC.

² Número de académicos que respondieron a las preguntas en cuestión de un total de 39 MTC.

Fuente: Construcción propia.

Si analizamos a las instituciones por el tipo de sostenimiento estatal y privado respectivamente, podemos observar que tanto en la Universidad de Sonora como en la Universidad de la Sierra sus académicos coinciden en el orden de importancia que les asignan a las funciones académicas. Mientras que la Universidad del Valle de México difiere de estas en lo reportado en el segundo y tercer orden de importancia asignada a las funciones académicas. Por otra parte, es de entenderse que la docencia en licenciatura sea la de mayor importancia de las funciones académicas que realiza el académico, ya que en estas instituciones se ofrece principalmente el servicio docente en programas de licenciatura (Estévez, 2007; Altbach, 1999).

Evaluación institucional: Condiciones laborales

La Tabla 19 muestra la evaluación de los académicos de tiempo completo de la Universidad de Sonora sobre las condiciones de su trabajo. Como puede observarse los académicos consideran que su institución les apoya poco en lo

que respecta a personal de apoyo para la docencia, financiamiento, apoyos para la vinculación y movilidad académica internacional (55.5%, 48.9%, 49.1% y 45.6 %) respectivamente. Por otro lado, consideran como aceptables el resto de las condiciones laborales; salones de clases (54.2%), tecnologías para la enseñanza (51.7%), infraestructura de computo (57.2%), infraestructura y servicios bibliotecarios (56.4%), cubículos y oficinas (56.9%) y telecomunicaciones (62.5%).

Tabla 19. Evaluación de los académicos de tiempo completo de la UNISON sobre las condiciones de su trabajo (porcentajes) (n = 271).

Aspectos a evaluar	Pobre	2	3	4	Excelente
Salones de clase	10.6	9.5	25.7	39.1	15.1
Tecnología para la enseñanza	9.6	12.9	25.8	32.9	18.8
Laboratorios	16.4	13.2	26.5	29.4	14.5
Infraestructura de cómputo	8.2	11.1	23.5	33.3	23.9
Infraestructura y servicios bibliotecarios	6.5	10.3	26.8	35.2	21.2
Cubículos, oficinas	10.8	12.5	19.8	34.1	22.8
Apoyo secretarial	20.3	14.7	25.9	25.9	13.1
Telecomunicaciones	7.4	11.1	18.9	40.9	21.6
Personal de apoyo para la docencia	34.3	21.2	21.9	15.4	7.1
Financiamiento para la docencia	26.6	22.3	31.7	11.4	7.8
Apoyos para la vinculación	28.8	20.3	32.1	12.9	5.9
Movilidad académica nacional	20.6	19.0	25.4	27.3	7.8
Movilidad académica internacional	33.4	12.2	24.7	23.3	6.5

Fuente: Construcción propia.

En lo que respecta a la Universidad de la Sierra sus académicos evaluaron las condiciones de trabajo que les provee su institución como aceptables, en lo que respecta a salones de clase (88.4%), tecnología para la enseñanza (92.3%), laboratorios (73.1%), infraestructura de computo (65.4%), infraestructura y servicios bibliotecarios (42.3%), cubículos, oficinas (65.4%) y telecomunicaciones (73.1%). Por otro lado, los académicos manifestaron que su institución los apoya poco en las siguientes condiciones de trabajo; apoyo secretarial (46.2%), personal de apoyo para la docencia (42.3%), financiamiento para la docencia (69.3%), apoyos para la vinculación (53.8%) y movilidad académica nacional e internacional (61.5% y 65.3%) respectivamente.

Tabla 20. Evaluación de los académicos de tiempo completo de la UNISIERRA sobre las condiciones de su trabajo (porcentajes) (n = 26).

Aspectos a evaluar	Pobre	2	3	4	Excelente
Salones de clase	0.0	0.0	11.5	26.9	61.5
Tecnología para la enseñanza	0.0	3.8	3.8	19.2	73.1
Laboratorios	3.8	0.0	15.4	26.9	46.2
Infraestructura de cómputo	7.7	3.8	23.1	30.8	34.6
Infraestructura y servicios bibliotecarios	11.5	7.7	38.5	23.1	19.2
Cubículos, oficinas	3.8	7.7	23.1	26.9	38.5
Apoyo secretarial	30.8	15.4	11.5	7.7	11.5
Telecomunicaciones	7.7	7.7	11.5	42.3	30.8
Personal de apoyo para la docencia	23.1	19.2	15.4	19.2	3.8
Financiamiento para la docencia	46.2	23.1	3.8	11.5	3.8
Apoyos para la vinculación	19.2	34.6	11.5	15.4	7.7
Movilidad académica nacional	50.0	11.5	3.8	0.0	0.0
Movilidad académica internacional	53.8	11.5	0.0	0.0	0.0

Fuente: Construcción propia.

Los académicos de la UVM consideran que su institución les apoya poco en cuanto a las siguientes condiciones laborales; tecnología para la enseñanza (56.4%), infraestructura de computo (43.5%), telecomunicaciones (46.2%), movilidad académica nacional e internacional (43.6% y 46.1%) respectivamente. Por otro lado, manifiestan como aceptables las siguientes condiciones laborales que les provee su institución; salones de clases (88.4%), tecnología para la enseñanza (92.3%), laboratorios (73.1%), infraestructura de computo (65.4%), cubículos y oficinas (65.4%) y telecomunicaciones (73.1%).

Tabla 21. Evaluación de los académicos de tiempo completo de la UVM sobre las condiciones de su trabajo (porcentajes) (n = 39).

Aspectos a evaluar	Pobre	2	3	4	Excelente
Salones de clase	5.1	2.6	25.6	38.5	28.2
Tecnología para la enseñanza	38.5	17.9	23.1	7.7	12.8
Laboratorios	15.4	12.8	17.9	17.9	23.1
Infraestructura de cómputo	25.6	17.9	25.6	10.3	17.9
Infraestructura y servicios bibliotecarios	25.6	12.8	25.6	25.6	10.3
Cubículos, oficinas	15.4	15.4	23.1	20.5	15.4
Apoyo secretarial	20.5	7.7	17.9	12.8	7.7
Telecomunicaciones	30.8	15.4	28.2	7.7	12.8
Personal de apoyo para la docencia	20.5	7.7	15.4	15.4	10.3
Financiamiento para la docencia	23.1	7.7	20.5	5.1	5.1
Apoyos para la vinculación	30.8	5.1	20.5	15.4	2.6
Movilidad académica nacional	33.3	10.3	7.7	15.4	2.6
Movilidad académica internacional	33.3	12.8	2.6	12.8	5.1

Fuente: Construcción propia.

La actividad docente del académico

A continuación se presentan algunos rasgos del quehacer docente a partir de los académicos que realizan esta actividad. Se analizan los métodos y medios de enseñanza utilizados por los académicos, el número de académicos que participan en el desarrollo de materiales y diseños educativos, los tipos de contenidos que se utilizan y los aspectos relacionados con la formación docente.

Tabla 22. Actividades docentes realizadas en las IES, según los académicos de tiempo completo.

	Instituciones de Educación Superior de Sonora		
	UNISON (n = 271)	UNISIERRA (n = 26)	UVM (n = 39)
¿Ha realizado alguna de las siguientes actividades docentes durante el año académico vigente o previo?			
Aprendizaje por proyecto/proyectos grupales	58.3	64.0	64.1
Enseñanza basada en prácticas	69.1	76.9	69.2
Enseñanza asistida por NTIC'S	68.8	76.0	71.1
Educación a distancia	10.0	16.0	36.8
Desarrollo de materiales para cursos	76.6	72.0	74.4
Desarrollo de programas o planes de estudio	55.1	80.8	42.1
Interacción personal con estudiantes fuera de clase	91.3	84.6	74.4
Comunicación electrónica con estudiantes	82.3	84.6	97.4

Fuente: Construcción propia.

Las actividades docentes que más realizan los académicos en las tres IES analizadas son la comunicación electrónica y personal con sus estudiantes (88.1% y 83.4% respectivamente). Resalta el hecho de que las actividades docentes que menos realizan los académicos son los aprendizajes por proyecto con el 62.1% y la educación a distancia con el menor porcentaje.

Tabla 23. Grado de acuerdo o desacuerdo de los académicos de tiempo completo para la aplicación de su conocimiento a la solución de problemas de la sociedad.

Afirmación	Instituciones de Educación Superior de Sonora					
	UNISON (n = 271)		UNISIERRA (n = 26)		UVM (n = 39)	
	FED	FDA	FED	FDA	FED	FDA
Los académicos en mi disciplina tienen una obligación profesional de aplicar su conocimiento a la solución de los problemas de la sociedad.	9.5	75.6	0.0	84.0	10.5	73.7

FED = fuertemente en desacuerdo.

FDA = fuertemente de acuerdo.

Fuente: Construcción propia.

La Tabla 23 muestra la opinión de los académicos con respecto al grado de acuerdo o desacuerdo con la afirmación de si los académicos en su disciplina tienen una obligación profesional de aplicar su conocimiento a la solución de problemas de la sociedad. Al respecto, los académicos en las tres instituciones manifiestan estar de acuerdo con dicha afirmación. Sin embargo, vale la pena mencionar, como los académicos de la Universidad de Sonora y Universidad del Valle de México, algunos de sus académicos reportaron su grado de desacuerdo con tal afirmación (9.5% y 10.5 respectivamente).

Grados de estudios y calidad de la docencia

Parece detectarse un creciente interés por la calidad de la docencia (tal y como se vio en el capítulo de teorización), que en las últimas décadas se había visto devaluada en aras de otras actividades del profesorado: investigación, gestión, vinculación, extensión, etc. La búsqueda de esa calidad de la docencia viene condicionada por la propia concepción de la profesión docente por parte del profesorado universitario (Ferrer y González, 1999).

La Tabla 24 muestra la percepción de los académicos de tiempo completo de las tres instituciones de educación superior consideradas para éste estudio, sobre su grado de acuerdo o desacuerdo en tres cuestiones particulares: “se le alienta a mejorar habilidades docentes en respuestas a evaluaciones de su enseñanza”, “en su institución hay cursos adecuados para mejorar la calidad de la enseñanza”, “en su institución profesores con grados superiores realizan mejor docencia que profesores que no tienen ese grado”.

Como puede observarse, en la Tabla 24 los académicos de las tres instituciones analizadas tienden a estar de acuerdo con las afirmaciones “se le alienta a mejorar habilidades docentes en respuestas a evaluaciones de su enseñanza”, y “en su institución hay cursos adecuados para mejorar la calidad de la enseñanza”. Sin embargo, manifiestan su desacuerdo con la afirmación “en su institución profesores con grados superiores realizan mejor docencia que profesores que no tienen ese grado”.

Tabla 24. Evaluaciones de la enseñanza, cursos y grado académico en relación a habilidades docentes en tres instituciones de educación superior en Sonora.

Afirmación	Instituciones de Educación Superior de Sonora					
	UNISON (n = 271)		UNISIERRA (n = 26)		UVM (n = 39)	
	FED	FDA	FED	FDA	FED	FDA
- Se le alienta mejorar habilidades docentes en respuesta a evaluaciones de su enseñanza	36.0	43.5	38.5	50.0	5.1	76.9
- En su institución hay cursos adecuados para mejorar la calidad de enseñanza	28.1	51.9	42.3	26.9	16.2	48.6
- En su Inst. profesores con grados superiores realizan mejor docencia que profesores que no tienen esos grados	49.8	27.8	76.0	12.0	47.4	26.3

Fuente: Construcción propia.

Opinión de los académicos sobre su quehacer docente

En la Tabla 25 se analiza tres cuestiones particulares, la primera tiene que ver con la percepción del académico en cuanto a la afirmación “debido a las deficiencias formativas de sus alumnos, invierte más tiempo del que le gustaría enseñándoles habilidades básicas” las dos instituciones públicas del estado manifestaron estar fuertemente de acuerdo con ésta afirmación (59.9% y 53.8%) respectivamente. Sin embargo, observamos un menor grado de acuerdo de parte de los académicos de la Universidad del Valle de México (48.7%).

Tabla 25 Opinión de los académicos de tiempo completo sobre algunas cuestiones de su quehacer docente.

Afirmación	Instituciones de Educación Superior de Sonora					
	UNISON (n = 271)		UNISIERRA (n = 26)		UVM (n = 39)	
	FED	FDA	FED	FDA	FED	FDA
- Debido a las deficiencias formativas de sus alumnos, invierte tiempo enseñándoles habilidades básicas	14.8	59.9	15.4	53.8	28.2	48.7
- Informa a sus estudiantes sobre las implicaciones de hacer trampa y del plagio en sus cursos	11.4	76.5	7.7	80.8	0.0	97.4
- Las calificaciones en sus cursos reflejan estrictamente el nivel de logro de sus estudiantes.	6.1	76.3	7.7	76.9	17.9	43.6

FED = fuertemente en desacuerdo

FDA = fuertemente de acuerdo

Fuente: Construcción propia.

La segunda cuestión que se analiza en esta tabla es si los académicos “informan a sus estudiantes sobre las implicaciones de hacer trampa y plagio en sus cursos”. En este sentido, podemos observar como en las tres instituciones existe esta preocupación de inculcar una ética del No plagio en sus estudiantes (76.5%, 80.8% y 97.4%) respectivamente.

La tercera cuestión tiene que ver con el hecho de si las “calificaciones en sus cursos reflejan estrictamente el nivel de logro de sus estudiantes. Es interesante observar como en las dos instituciones públicas estatales el grado de acuerdo de parte de los académicos es alto y similar (76.3% y 76.9%). Sin embargo, difieren con los académicos de la UVM que manifestaron un menor grado de acuerdo con esta afirmación (43.6%).

Tabla 26. Opinión de los académicos sobre algunas cuestiones de su quehacer docente.

Afirmación	Instituciones de Educación Superior de Sonora					
	UNISON (n = 271)		UNISIERRA (n = 26)		UVM (n = 39)	
	FED	FDA	FED	FDA	FED	FDA
- En su docencia hace énfasis en el conocimiento práctico y en las habilidades de los estudiantes.	2.6	88.8	0.0	92.3	0.0	92.3
- En su docencia hace énfasis en perspectivas y contenidos internacionales.	5.9	76.1	7.7	61.5	5.3	73.7
- Incorpora en el contenido de sus cursos la discusión de valores y asuntos éticos.	10.0	74.4	11.5	61.5	17.9	61.5
- En esta institución los programas educativos acreditados son de mayor calidad que los no-acreditados.	32.3	45.5	45.8	37.5	19.4	27.8

FED = fuertemente en desacuerdo.

FDA = fuertemente de acuerdo.

Fuente: Construcción propia.

La Tabla 26 explora también la opinión de los académicos sobre algunas cuestiones de su quehacer docente. Específicamente, sí “en su docencia hace énfasis en el conocimiento práctico y en las habilidades de los estudiantes” en este sentido, los académicos de las tres instituciones manifestaron estar fuertemente de acuerdo con dicha cuestión (88.8%, 92.3% y 92.3%) respectivamente. Por otro lado, en cuanto a sí “en su docencia hace énfasis en perspectivas y contenidos internacionales” podemos observar como en las tres instituciones sus académicos manifestaron estar de acuerdo con dicha afirmación

(76.1%, 61.5% y 73.7%). Resalta el hecho de que los académicos de la Universidad de la Sierra manifestaron el menor grado de acuerdo respecto a esta afirmación (61.5%). Una explicación de ello pudiera ser que sus académicos orientan su preocupación a resolver los problemas propios de la región (recordemos que esta institución se encuentra ubicada en la región serrana de Moctezuma) donde existen múltiples problemas en los tres sectores de producción. También llama la atención el nivel de acuerdo manifestado por los académicos de la UVM (73.7%) respecto a esta cuestión, ya que se encuentra establecido en su modelo educativo la orientación de la docencia hacia perspectivas y contenidos internacionales.

En cuanto a si “los programas educativos acreditados son de mayor calidad que los no-acreditados” se dio una especie de incertidumbre de parte de los académicos de las tres instituciones analizadas. Si observamos la tabla podemos darnos cuenta de tal situación, los porcentajes son muy similares en cuanto a su grado de acuerdo y desacuerdo.

Tabla 27. Opinión de los académicos sobre algunas cuestiones de su quehacer docente.

Afirmación	Instituciones de Educación Superior de Sonora					
	UNISON (n = 271)		UNISIERRA (n = 26)		UVM (n = 39)	
	FED	FDA	FED	FDA	FED	FDA
- Desde que comenzó a dar clases, ha aumentado el número de estudiantes internacionales.	61.2	16.6	87.0	13.0	47.4	21.1
- Sus actividades de investigación tienen un efecto positivo en su docencia.	6.9	79.1	38.5	57.7	8.1	67.6
- Sus actividades de servicio/vinculación tienen un efecto positivo en su docencia.	8.5	69.6	36.0	44.0	13.9	63.9

FED = fuertemente en desacuerdo

FDA = fuertemente de acuerdo

Fuente: Construcción propia.

Para finalizar con este análisis de las opiniones de los académicos respecto a su quehacer docente. En la Tabla 27 se presentan las últimas consideraciones en cuanto a la actividad desarrollada por los académicos. De esta manera los académicos reportaron su percepción con respecto a “desde que comenzó a dar clases, ha aumentado el número de estudiantes internacionales”

como podemos observar los académicos de las tres instituciones analizadas manifestaron su grado de desacuerdo con esta afirmación (61.2%, 87.0% y 47.4%) respectivamente. Esto nos lleva a pensar que las instituciones, en especial la Universidad de la Sierra no está atrayendo estudiantes internacionales. Una de las explicaciones que se pudieran derivar de ello es que la Universidad tiene un corto periodo de vida – 9 años – otras de las razones de esta baja recepción de estudiantes puede deberse a la ubicación geográfica de la institución. En cuanto a sí “su actividad de investigación tiene un efecto positivo en su docencia” podemos observar en la tabla que los académicos, tanto de la UNISON como los de la UVM manifiestan un gran de acuerdo con dicha afirmación (69.6% y 63.9%) respectivamente. Sin embargo, los académicos de la UNISIERRA no se encuentran del todo convencidos de que su actividades de investigación tengan un efecto positivo en su docencia (44.0%).

Estableciendo algunas relaciones.

Grados superiores mejoran la docencia vs Género

La Tabla 28 muestra el grado de acuerdo o desacuerdo por género a la afirmación “en su institución los profesores con grados superiores realizan mejor docencia que profesores que no tienen esos grados”. Las mujeres de las tres instituciones analizadas tienden a estar más en desacuerdo con la afirmación de que “los profesores con grados superiores realizan una mejor docencia que los que no poseen esos grados” respecto a los varones. Si analizamos por institución dicha cuestión, observamos esta tendencia de desacuerdo en las mujeres. En la Universidad de Sonora, las mujeres reportan un grado de desacuerdo del 64.7% respecto a los varones 41.5%. En la Universidad de la Sierra observamos que el grado de desacuerdo se invierte, los varones son los que manifiestan un mayor desacuerdo con dicha afirmación 84.6% con respecto a 66.7% de las mujeres. Mientras que en la Universidad del Valle de México, predomina el desacuerdo de las mujeres 52.6% con la afirmación “los profesores con grados superiores realizan una mejor docencia que los que no poseen esos grados” respecto a los varones 52.6%.

Tabla 28. Académicos que reportaron estar de acuerdo o en desacuerdo con la afirmación de que los profesores con grados superiores realizan mejor docencia que los que no tienen esos grados.

Afirmación	Género	Instituciones de Educación Superior de Sonora					
		UNISON (n = 230)		UNISIERRA (n = 25)		UVM (n = 38)	
		FED	FDA	FED	FDA	FED	FDA
En su Inst. prof. grados superiores realizan mejor docencia que prof. no tienen esos grados	Masculino	41.5	29.6	84.6	7.7	42.1	21.1
	Femenino	64.7	24.6	66.7	16.7	52.6	31.6

¹ Número de académicos que respondieron a la pregunta específica de un total de 271 académicos de TC.

² Número de académicos que respondieron a la pregunta específica de un total de 26 académicos de TC.

³ Número de académicos que respondieron a la pregunta específica de un total de 39 académicos de TC.

FED = fuertemente en desacuerdo.

FDA = fuertemente de acuerdo.

Fuente: Construcción propia.

Grados superiores mejoran la docencia vs Nivel formativo

Se relacionó en la Tabla 29 la opinión del efecto de los grados superiores en la mejora de la docencia y el grado reportado por los académicos. Se observa en la Universidad de Sonora que los académicos con grados de licenciatura, siete de cada diez se encuentran en desacuerdo con la afirmación de que los académicos con grados superiores realizan mejor docencia, dos de cada diez se manifestó en acuerdo. En el caso de los académicos con grado de maestría cinco de cada diez se manifiesta de acuerdo y tres en desacuerdo. Mientras que los académicos con doctorado cuatro de cada diez manifestaron estar tanto en desacuerdo como en acuerdo con la afirmación de que los profesores con grados superiores realizan mejor docencia que los profesores que no tienen ese grado.

En tanto, los académicos de la Universidad de la Sierra con grado de licenciatura manifestaron en su totalidad su desacuerdo con la afirmación de que los académicos con grados superiores realizan una mejor docencia. En el caso de los académicos con grados de maestría, siete de cada diez reporta estar de acuerdo con dicha afirmación. En lo que respecta a los académicos con grado de doctor manifestaron opinión dividida en cuanto a la afirmación de que los académicos con grados superiores realizan una mejor docencia.

Así mismo, los académicos de la Universidad del Valle de México con grado de licenciatura, siete de cada diez reportaron estar en desacuerdo con

dicha afirmación, mientras que los académicos con grado de maestría, seis de cada diez reportaron estar en desacuerdo y tres en desacuerdo. Mientras que los académicos con doctorado, cinco de cada diez reporto estar de acuerdo con la afirmación de que los profesores con grados superiores realizan una mejor docencia que los profesores que no tienen esos grados.

Tabla 29. Académicos que reportaron estar de acuerdo o en desacuerdo con la afirmación de que los profesores con grados superiores realizan mejor docencia que los que no tienen esos grados.

Afirmación	Grado máximo	Instituciones de Educación Superior de Sonora					
		UNISON (n = 230)		UNISIERRA (n = 25)		UVM (n = 37)	
		FED	FDA	FED	FDA	FED	FDA
En su Inst. Prof. con grados superiores realizan mejor docencia que Prof. que no tienen esos grados	Licenciatura	70.2	18.3	100.0	0.0	66.7	0.0
	Maestría	48.6	26.2	75.0	10.0	51.9	29.6
	Doctorado	37.7	37.7	50.0	50.0	0.0	50.0

¹ Número de académicos que respondieron a la pregunta específica de un total de 271 académicos de TC.

² Número de académicos que respondieron a la pregunta específica de un total de 26 académicos de TC.

³ Número de académicos que respondieron a la pregunta específica de un total de 39 académicos de TC.

FED = fuertemente en desacuerdo.

FDA = fuertemente de acuerdo.

Fuente: Construcción propia.

Del análisis anterior se observa que a medida que aumentan los grados académicos la percepción de los académicos se distribuye en los grados de acuerdo y desacuerdo, mientras que a menor grado la tendencia es clara en desaprobación que los grados superiores favorezcan el desempeño docente. Este análisis, nos permite formularnos algunas preguntas acerca del quehacer docente desde la visión del académico en estas tres instituciones de educación superior; ¿Por qué el académico considera que contar con estudios de posgrado no impacta en la mejora de la docencia? ¿Por qué los programas de Políticas Públicas no han tenido el impacto esperado para la mejora de la calidad docente, según las percepciones de los académicos? Estas preguntas abren el sendero a nuevas investigaciones que den respuestas a estas interrogantes y propuestas de mejora en pro de la calidad educativa de las instituciones de educación superior.

Docencia y Nivel formativo

En la Tabla 30 se relaciona el nivel formativos de los académicos con respecto a “sí en su docencia hace énfasis en perspectivas y contenidos internacionales”. Como se puede observar en la tabla, los académicos de las tres instituciones analizadas estuvieron fuertemente de acuerdo con esta afirmación (63.8%, 100.0% y 66.7%) respectivamente. En cuanto a los académicos con un grado de maestría manifestaron de igual manera su grado de acuerdo con dicha cuestión (77.5%, 61.9% y 80.0%). Por otro lado, los académicos con un grado de doctorado reportaron de igual manera su acuerdo con respecto a que en su docencia hace énfasis en perspectivas y contenidos internacionales; UNISON (80.9%) y UVM (75.0%).

Tabla 30. Perspectiva de los académicos según su nivel formativo con respecto a si en su docencia hace énfasis en perspectivas y contenidos internacionales.

Afirmación	Grado máximo	Instituciones de Educación Superior de Sonora					
		UNISON (n = 271)		UNISIERRA (n = 26)		UVM (n = 39)	
		FED	FDA	FED	FDA	FED	FDA
En su docencia hace énfasis en perspectivas y contenidos internacionales.	Licenciatura	14.9	63.8	0.0	100.0	33.3	66.7
	Maestría	4.3	77.5	9.5	61.9	20.0	80.0
	Doctorado	4.4	80.9	0.0	0.0	25.0	75.0

FED = fuertemente en desacuerdo.

FDA = fuertemente de acuerdo.

Fuente: Construcción propia.

Capítulo 6. Actividad docente y entramado institucional en las políticas de formación disciplinar de académicos

Introducción

En este capítulo se presenta una relación de tópicos que fueron seleccionados debido al interés en profundizar –*mediante una entrevista semiestructurada*– cuestiones particulares derivadas de los resultados del análisis cuantitativo: alto nivel formativo de los académicos de tiempo completo en las instituciones, con la intención de explicar cuáles factores han influido para que en la UNISIERRA el 88.5% de su planta académica tenga posgrado y en UVM el 84.2%.

Sorprende la moderada participación de doctores de la UNISON en el programa SNI –de 72 académicos con este grado (de una muestra de 271), sólo 42 cuentan con este reconocimiento “...dato que tiene correspondencia con el 15.5% de miembros del SNI en relación al total de la planta académica de tiempo completo ($N = 1022$) para el año 2009” (Estévez y Martínez, 2011). Así mismo, es de llamar la atención el alto porcentaje de profesores de tiempo completo (PTC) con grado de licenciatura (20.2%) pese a que en la UNISON ha venido operando desde hace más de 20 años una vigorosa política institucional para apoyar a los académicos en la obtención de nivel educativo de posgrado (Estévez, 2009).

Es interesante, por otro lado, explorar en UNISIERRA la baja participación de PTC en el programa PROMEP (5 de 26 PTC cuentan con este reconocimiento). ¿Qué pasa con el resto de académicos? ¿Cuáles son las razones por las que no han accedido a los beneficios de esta política?³¹

Otro de los aspectos a profundizar es la política institucional de incentivos en UNISIERRA y UVM, en qué consiste, cómo opera, cuáles son los criterios que se establecen para otorgar este reconocimiento a los PTC.³²

Se exploran también aspectos puntuales que tienen que ver con la actividad docente que realiza el PTC ¿Qué piensa acerca de las calificaciones que otorga a los

³¹ Recordemos que la planta académica de la UNISIERRA cuenta con un alto nivel de profesores de tiempo completo con posgrado (88.5%), en su mayoría con maestría, por lo que tienen la posibilidad de acceder a este programa.

³² Esta información no se encontró en la página de las respectivas instituciones y, el acceso a la misma en físico no se logró, por lo que nos vimos en la necesidad de preguntar directamente al personal académico y administrativo de las instituciones.

estudiantes en sus cursos? ¿Son acordes al desempeño alcanzado por el estudiante? ¿Qué piensa del plagio estudiantil? ¿Cuál es su percepción acerca de que a mayor grado académico mejor docencia?

Hacia una mejor comprensión del dato cuantitativo

La necesidad de ir más allá de realidades cuantitativas y tener una mayor comprensión de los resultados obtenidos en tópicos específicos, nos llevó a profundizar a través de una entrevista semi estructurada “el por qué del dato duro”. Para ello, nos dimos a la tarea de entrevistar a académicos y funcionarios de cada una de las instituciones del estudio. Con el propósito de dar respuesta a las preguntas derivadas de estos tópicos:

Tabla 15. Grado máximo de los académicos de tiempo completo de tres instituciones de educación superior en Sonora.

Instituciones de Educación Superior de Sonora	N	Grado máximo		
		Licenciatura	Maestría	Doctorado
Universidad de Sonora	270 ¹	20.2	53.2	26.5
Universidad de la Sierra	26	11.5	80.8	7.7
Universidad del Valle de México	38 ²	15.8	73.7	10.5

¹ Número de académicos que reportaron su grado máximo de un total de 271 académicos de tiempo completo.

² Número de académicos que reportaron su grado máximo de un total de 39 académicos de tiempo completo.

Fuente: Construcción propia.

A veinte años de haberse implementado e impulsado fuertemente la política de obtención de posgrados en los académicos de tiempo completo ¿Por qué se mantiene un porcentaje alto (20.2%) de profesores con grado de licenciatura? ¿Cuáles han sido los argumentos por los que no han realizado un posgrado estos profesores?³³

Por otro lado, nos interesa profundizar en las causas por las cuales existe un alto nivel formativo de la planta académica de UNISIERRA (88.5%) y UVM (84.2%).

³³ Esta pregunta ya ha sido abordada por Estévez (2007) en su tesis de cohorte cualitativa de doctorado “Pensamiento de académicos y lógica institucional ante las políticas públicas para la formación disciplinar de profesores en México: Universidad de Sonora, 1980-2004. En este sentido, tenemos un antecedente que nos permitirá enriquecer aún más las razones que han imperado en estos profesores y ver si existen nuevos argumentos a casi cuatro años de que hayan respondido a esta pregunta.

La hipótesis que nos planteamos “...es que estos académicos cuando fueron contratados contaban ya con un grado superior al de licenciatura”.

Ante esta situación, se pretende indagar sobre las políticas de contratación, permanencia y promoción de académicos en relación al grado educativo en estas dos instituciones.

Tabla 17. Participación de académicos de tiempo completo en programas de reconocimiento y fomento a la actividad académica por institución.

Instituciones de Educación Superior de Sonora	N	Programas de reconocimiento y fomento a la actividad académica		
		Programa Inst. de incentivos	PROMEP	SIN
Universidad de Sonora	271	51.8	41.4	15.6
Universidad de la Sierra	25 ¹	4.2	20.0	0.0
Universidad del Valle de México	36 ²	11.1	0.0	5.7

¹ Número de académicos que respondieron participar en programas de políticas públicas de un total de 26 académicos de TC.

² Número de académicos que respondieron participar en programas de políticas públicas de un total de 39 académicos de TC.

Fuente: Construcción propia.

Así mismo, se pretende explorar en la UNISON la moderada participación de doctores en el programa SNI –de 72 académicos con grado de doctor, de una muestra de 271, sólo 42 cuentan con este reconocimiento. Por tanto, se abre la siguiente interrogante ¿Cuáles son las causas que los académicos con grado de doctor no participen en el SNI?

Por otro lado, resulta interesante conocer en UNISIERRA las razones de los académicos acerca de la baja participación de PTC en PROMEP (20.0%) (5 de 26 académicos de tiempo completo cuentan con este reconocimiento). ¿Qué pasa con el resto de académicos? ¿Por qué no participan en este programa?

Otro de los aspectos a profundizar es la política institucional de incentivos en UNISIERRA y UVM, en qué consiste, cómo opera, cuáles son los criterios que se establecen para otorgar este reconocimiento a los académicos de tiempo completo.

Se exploran también aspectos puntuales que tienen que ver con la actividad docente que realiza el PTC ¿Qué piensa acerca de las calificaciones que otorga a los estudiantes en sus cursos? ¿Son acordes al desempeño alcanzado por el

estudiante? ¿Qué piensa del plagio estudiantil? ¿Cuál es su percepción acerca de que a mayor grado académico mejor docencia? (Véase Tablas 24 y 25)

Las respuestas de los académicos

Se presentan a continuación los resultados que se obtuvieron del análisis de las entrevistas semi estructuradas realizadas a académicos y funcionarios de las instituciones seleccionadas para este estudio.

El académico entre dos juegos: lógica institucional y políticas públicas

Es indudable que las instituciones adoptan estilos de vida diferente en cuanto a la manera de proceder o adaptarse a las múltiples situaciones que les presenta el entorno que les rodea: académico, político, económico y social. Aquí se presenta un breve análisis de tres IES para dar cuenta de la lógica institucional que sigue cada una de estas instituciones en cuanto a las políticas públicas.

La Universidad de Sonora

Al ser la primera institución de educación superior y la más importante en el Estado de Sonora ha tenido que adaptarse a una serie de políticas públicas que han imperado en los últimos años: Programa de estímulos al desempeño académico, Programa al Mejoramiento del Profesorado (PROMEP) y Sistema Nacional de Investigadores (SNI).³⁴ Esta adaptación que ha tenido la institución ha impactado directamente al académico, quien se ha manifestado ante estas políticas y la lógica que ha seguido la institución para su implementación.

Analicemos una primera cuestión “*lógica institucional en torno al grado académico*” en la Figura 1 podemos observar un esquema analítico donde se establecen dos posturas ante esta política, percepción de académicos con grado de doctor y con licenciatura. Como podemos observar los académicos con un nivel formativo alto refieren una serie de atributos o beneficios que les da el contar con un grado académico, como lo es el estatus, el ingreso a los diferentes programas de políticas públicas, beneficios económicos (...) Sin embargo, manifiestan que el nivel

³⁴ En la actualidad la Universidad de Sonora mantiene una planta académica de TC con un alto nivel formativo (79.7% tiene el nivel de posgrado: 53.2% maestría, 26.5% doctorado, 20.2% licenciatura). Resulta interesante subrayar que del total de académicos con grado de doctor, alrededor del 40% no participa en el SNI (Estévez y Martínez, 2011).

formativo no tiene un impacto directo en la docencia y sí en la investigación. A continuación algunas ideas expresadas por doctores:

...creo que no, desde mi percepción...tiene que ver mucho con el compromiso y la responsabilidad que muchos de nosotros tenemos... estoy diciendo el sentir de muchísimos estudiantes, donde ven que el doctor se para enfrente y se pierde, y no le importa si los estudiantes aprenden o no, está cumpliendo solamente con un número de horas, entonces los doctores a veces no resultan ser los mejores docentes. Por otra parte, las condiciones no son las mejores como para que nosotros nos desarrollemos... he escuchado a muchos compañeros y se estrellan... entonces de qué sirve que nos vayamos a preparar si no hay condiciones. (Caso 1)

...yo creo que son otros factores... que maestría y doctorado mejoran la docencia podría ser una hipótesis solida pero habría que hacer una investigación muy seria. De entrada, así, no creo que sea lo correcto. Yo pienso que la buena docencia está ligada a otros factores. Desde luego, sí pido para un buen docente un nivel de dominio de la disciplina... Para qué queremos un buen docente que no sepa la disciplina que va enseñar. La disciplina sólida, con una vocación, entrega al trabajo y con ciertos lineamientos de carácter pedagógicos. (Caso 2)

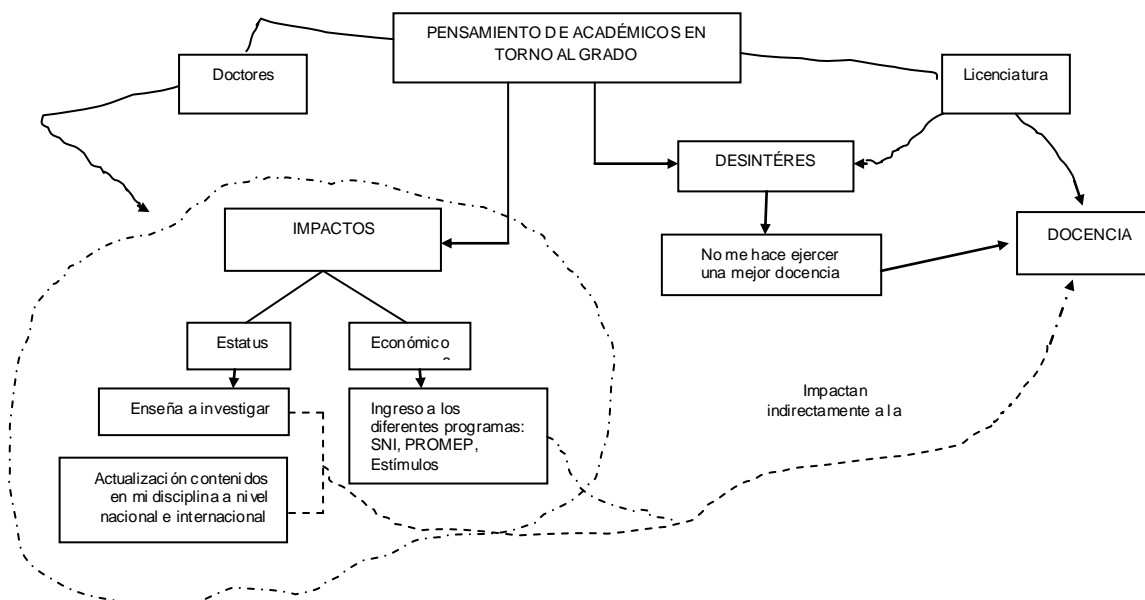
Los profesores con grado de licenciatura que no han participado en la política de formación pese al hincapié que ha hecho la institución, expresan desinterés y refieren que el contar con un grado no los hace mejor docentes, sin embargo aceptan que un nivel más alto de estudios da acceso a muchos beneficios de tipo económico y personal (véase Figura 1). Tal y como lo expresa uno de los profesores entrevistados del área de comunicación:

...la razón de no haber realizado un posgrado a la fecha es porque me he mantenido muy adentrado a mis labores, es decir, me he dedicado a dar clases, a enseñar y, no he tenido el deseo de ingresar a algún posgrado...he tomado cursos de formación docente, algunos diplomados... me mantengo actualizado en mi disciplina, realizo investigación... además la mayoría de los posgrados están orientados hacia esta actividad y no a la docencia... que es lo que me apasiona a mi. (Caso 3)

Es indudable que esta política del grado académico ha abierto una serie de debates entre los profesores e investigadores: ¿Son mejores docentes los académicos que han estudiado un posgrado? ¿Ha cambiado la función docente en las IES de México que cuentan con más académicos habilitados con posgrado?

Diversos estudios (Estévez, Galaz y Cols 2009; Ferrer y González, 1999) han concluido que esta política ha favorecido más directamente a la actividad de investigación que a la docencia y, por lo tanto, ha re-configurado el perfil del académico a la de docente – investigador.

Figura 3. Pensamiento de los académicos en torno al impacto que han tenido los grados académicos en la docencia.



Fuente: Construcción propia a partir del análisis de tres entrevistas realizadas a académicos de TC de la Universidad de Sonora.

La Universidad de la Sierra

Analicemos ahora cómo perciben esta situación los académicos de la Universidad de la Sierra para comparar la visión de los actores de estas instituciones:

A nueve años de su creación la Universidad de la Sierra se encuentra en una etapa de adaptación- asimilación en cuanto a los múltiples sistemas de evaluación institucional, política y laboral en las que se ven inmersas las IES del país.

Ante esta situación cobra importancia la problemática de ausencia de reglamentos internos en la Universidad de la Sierra, que ha generado un desconcierto entre los académicos que viven el día a día en la Institución. La excesiva carga de trabajo y los sueldos mal remunerados, aunados al poco apoyo que la institución les brinda para continuar con sus estudios doctorales ha puesto contra la pared al académico.

...hemos batallado mucho nosotros en ese aspecto, así como universidad, primero no tenemos un reglamento que nos diga cómo va a ser el apoyo para un doctorado... sí nos dicen: estudien, váyanse a hacer un doctorado, váyanse... muy bien, cuánto nos vas a dar... no... no... dice la institución...pérate, consíganse becas... sí es semipresencial el doctorado mucho mejor... entonces el sentir personal y el de algunos compañeros es este... por ejemplo, en otras instituciones, sí tú te vas a estudiar tienes derecho a tu sueldo y, cuando regreses va a estar tu plaza... nosotros no... por ejemplo, en mi caso, tengo perfil PROMEP, vete a estudiar un doctorado, muy bien, me voy hacer un doctorado, cuánto me da el perfil PROMEP... ponle 15 mil pesos... entonces digo –quince mil pesos más mi sueldo- hey párate dice la institución cuál sueldo, tu sueldo lo voy a usar para otro que voy a traer para cubrirte. (Caso 1)

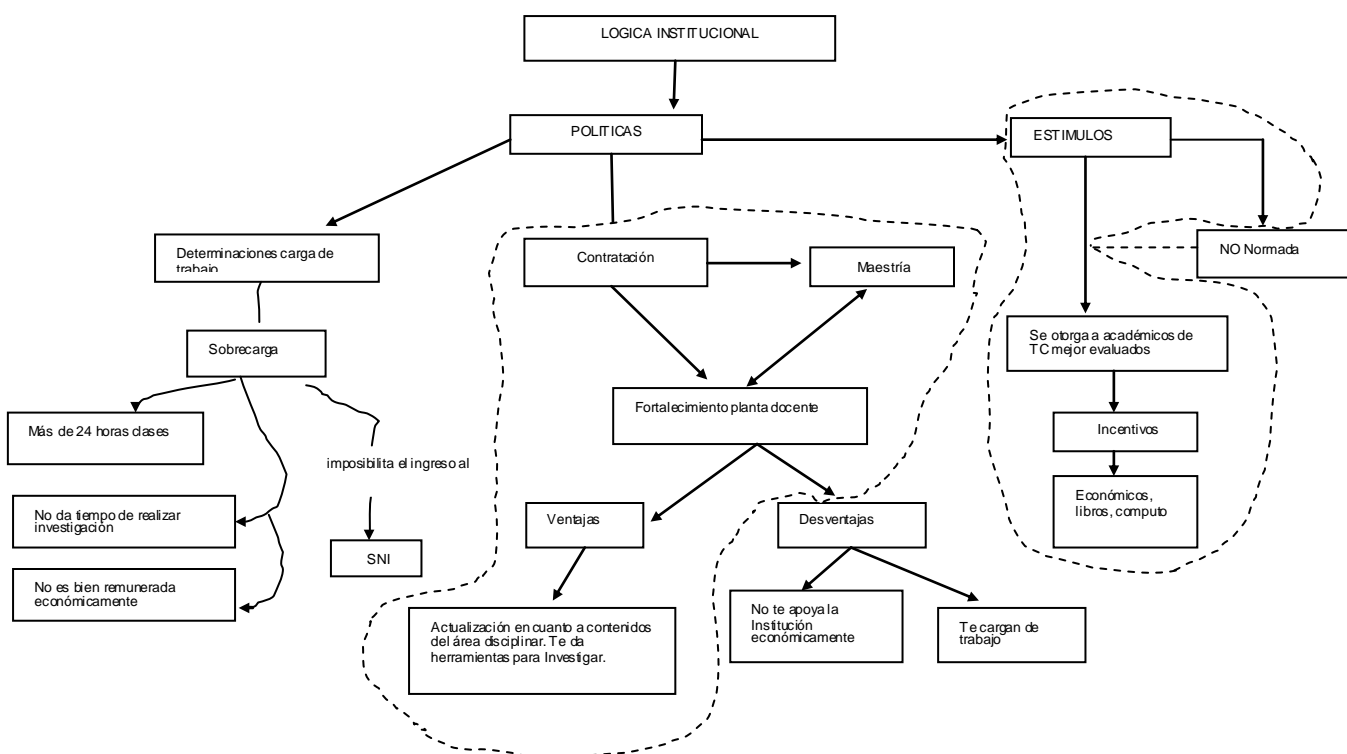
En promedio los profesores de TC dedican a la semana 24 horas clases, más las horas que invierten en otras actividades académicas, entre ellas la tutoría de estudiantes. Esta sobrecarga y la falta de compromiso de la institución con sus académicos han imposibilitado que los mismos cursen estudios doctorales. Así, podemos observar en la Figura 2 que la institución mantiene una lógica no normada ante las políticas públicas que envuelven a la institución, desde las determinaciones en cuanto a la carga de trabajo, donde el académico trabaja mucho y le pagan poco, hasta los mecanismos mal establecidos en cuanto a la realización personal, es decir la continuación de los estudios de doctorado, ya que no existen las condiciones para que estos realicen sus estudios. Por otro lado, los programas de estímulos no están regulados y se transita por una vía del desconcierto total de los académicos que ven como su institución se pierde en su lógica institucional.

En comparación con los académicos entrevistados de la Universidad de Sonora, los profesores de la Universidad de la Sierra han vivido un proceso distinto en cuanto a la adopción del grado académico, ya que estos fueron contratados por la institución con posgrados. Sin embargo coinciden con los académicos de la UNISON en cuanto a que contar con un posgrado no les hace mejor docentes:

...tú asesora la Dra. Ety lo resume en un libro. –¿el doctorado no quita lo tarado?- el doctorado no quita lo tarado, exactamente ... el que tu tengas el máximo estudio, muchas veces no te da cierta capacidad para que tú puedas reproducirlo en el aula... hay que ver también el contexto donde estás inserto, a lo mejor a ti te puede decir un doctorado Harvard, tú vienes y lo quieres aplicar aquí y la cuestión es donde tú estás y la región, los alumnos, la cultura, creces muy diferente, tu vas a Hermosillo, te vas a

una ciudad más grande, entonces yo difiero un poquito ahí de que, entre mayor preparación tengas tu, más habilidades para dar clases, algo así dices tú no, no necesariamente, yo conozco maestros muy buenos, muy buenos y de licenciatura, y sabían mucho y yo creo que nunca fueron a un doctorado o una maestría, yo digo más que toda esa cuestión de los doctorados y las maestrías, esas son meramente cuestiones institucionales, son cuestiones de que tienes que entrar a programas de calidad, son cuestiones que te exige la SEP para poder acceder a recursos, pero el doctorado no te quita lo tarado, tu asesora lo define muy bien. (Caso 3)

Figura 4. Pensamiento de académicos sobre la lógica institucional en torno a las políticas públicas en la UNISIERRA



Fuente: Construcción propia a partir del análisis de tres entrevistas aplicadas a académicos de TC de la Universidad de la Sierra

La Universidad del Valle de México

Analicemos ahora la percepción de los académicos de la Universidad del Valle de México ante esta situación. La UVM al ser una institución privada mantiene una forma de vida muy distinta a las IES de sostenimiento público. Veamos más de cerca algunas cuestiones. La UVM cuenta con una ideología donde se privilegia a la docencia y, se deja un poco de lado la investigación. En este sentido, invierte mucho a esta actividad, la docencia, a través de cursos de formación docente, a través de

los posgrados que oferta con orientación profesionalizante, etc. Tal y como lo refiere uno de los entrevistados:

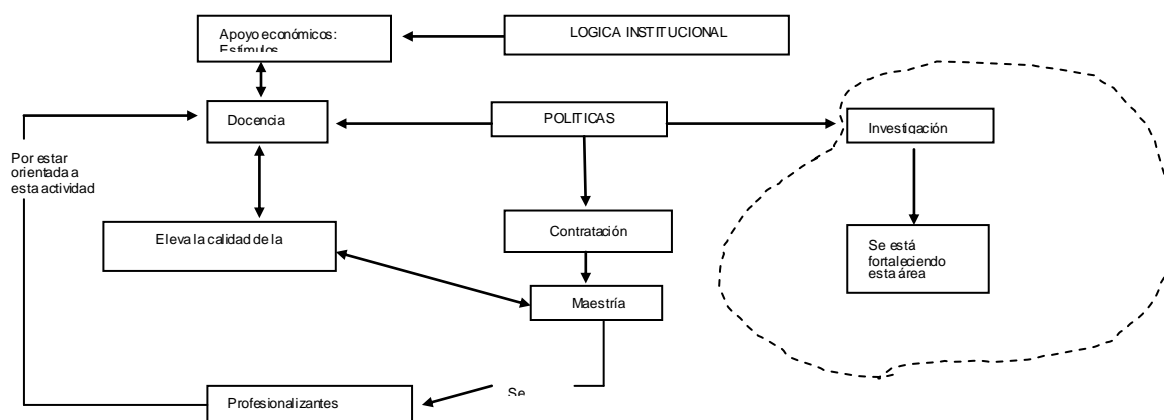
...mejorar la docencia, porque es lo que venden, ellos expresan eso (los directivos), nosotros no somos una universidad que se dedique a la investigación, somos una universidad que se dedica a la enseñanza, entonces cual es el instrumento para enseñar, una planta docente, un cuerpo docente que se fortalezca permanentemente, incluso los programas doctorales, muchos de ellos que cursan nuestros compañeros, colegas mujeres y hombres, tiene que ver con programas doctorales que van directamente a mejorar la función docente, no la función de la investigación. (Caso 1)

Esta perspectiva de “teaching university” es la que marca la pauta y diferencia a los profesores de tiempo completo en esta institución con respecto a la UNISON y UNISIERRA, las cuales combinan la actividad de docencia con la de investigación. Pero qué piensan los académicos de la UVM respecto a sí el contar con un posgrado los hace mejor docente:

...bueno, se tiene que ir caso por caso, pero en esencia sí, en esencia sí hay un mejor desempeño docente con el que tiene maestría, el que tiene doctorado con respecto al que tiene licenciatura, abre una visión distinta. (Caso 2)

...si, en término de... a mi me ha tocado evaluar a mis compañeros y compañeras en función de su desempeño docente y sí, los profesores que tienen el grado de maestría tienen mejor desempeño, tienen herramientas distintas en el manejo de la operación en la clase, completamente, sin que sea una regla verdad. (Caso 3)

Figura 5. Pensamiento de académicos sobre la lógica institucional en torno a las políticas públicas en la UVM.



Fuente: Construcción propia a partir del análisis de tres entrevistas aplicadas a académicos de TC de la Universidad del Valle de México, campus Hermosillo, Sonora.

Como podemos observar la UVM otorga especial atención a la actividad de docencia, lo que se ve reflejado en el sentir de los entrevistados. En este sentido, la institución fundamenta y valida su carácter de “teaching university” en los programas de posgrado que oferta, los cuales tienen orientación profesionalizante.

Concientización sobre su práctica docente

Se exploraron algunas consideraciones que llamaron nuestra atención sobre el quehacer docente de los académicos en las IES consideradas para este estudio. Una de estas consideraciones tiene que ver con el grado de acuerdo que manifiestan los académicos en cuanto a las deficiencias formativas básicas con las que ingresa el estudiante a las instituciones donde laboran. Lo que nos llevo a preguntar por estas deficiencias y las estrategias y herramientas que utilizan para poder avanzar en sus cursos.

Los académicos coinciden en que estas deficiencias tienen que ver con cuestiones de redacción, lógica matemática, expresión oral y razonamiento. Refieren que los estudiantes al ingresar a las IES presentan esta problemática derivada de la poca atención dada por el sector media superior.

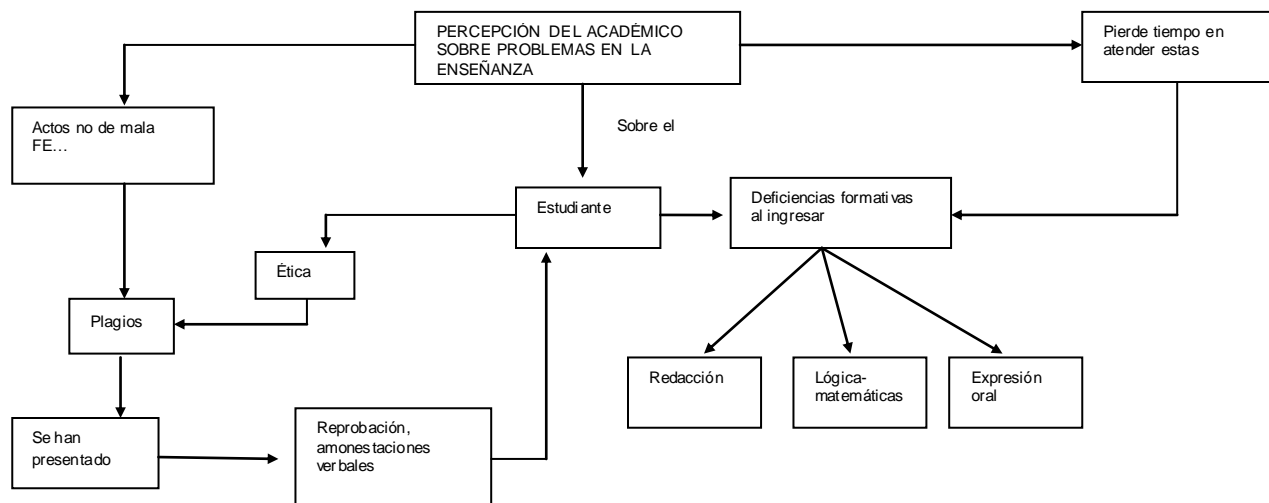
Los tres sectores de académicos entrevistados (UNISON, UNISIERRA, UVM) indican que sus instituciones están conscientes de la situación que vienen arrastrando los estudiantes al ingresar, por lo que en los planes de estudios de los semestres iniciales se ofertan materias comunes a todas las carreras que ayuden a subsanar en alguna medida estas deficiencias. Así mismo, coinciden que a lo largo de la formación de sus estudiantes continúan atendiendo estas deficiencias, en mayor medida, las cuestiones que tiene que ver con el razonamiento, redacción y expresión oral. Se apoyan en un sinfín de estrategias y herramientas. Entre los más destacados o mencionados por los académicos se encuentran: análisis de casos, ensayos, exposiciones, lecturas, etc.

Otro de los aspectos que se exploraron fue la cuestión de los plagios estudiantiles. Los académicos entrevistados refieren que en sus cursos se han presentado estos problemas, que no han ameritado medidas que lleven a una expulsión definitiva del estudiante. En estos casos, los estudiantes han incurrido al plagio de párrafos o ideas sin dar el crédito a la persona que lo escribió.

La manera en como tratan estas situaciones varían, dependiendo de la gravedad del asunto, mencionan que van desde una llamada de atención, hasta una reprobación del curso. Una llamada de atención cuando citan mal (refiere un académico de la UNISON) y reprobación, cuando el trabajo presenta un alto índice de plagio (comenta un profesor de la UNISIERRA). Coinciden los académicos entrevistados que no conocen de algún caso que haya ameritado la baja definitiva de la carrera.

En cuanto a la evaluación realizada sobre sus estudiantes en sus cursos, consideran que sí refleja el desempeño logrado por los estudiantes a lo largo del mismo. Refieren que las evaluaciones siempre son complejas por el carácter de dar una calificación. Pero coinciden en que estas las dan conforme a los criterios que se establecen con los estudiantes a los inicios de cada curso.

Figura 6. Percepción del académico sobre problemas en quehacer docente.



Fuente: Construcción propia a partir del análisis de las entrevistas aplicadas a académicos de TC de las tres IES.

Conclusiones generales

En esta investigación se ha buscado conocer cómo percibe el académico su trabajo docente en tres IES de Sonora que constituyen contextos institucionales diferentes. Para lograrlo se desarrolló una estrategia metodológica de tipo mixto que inició por su componente principal que es de corte cuantitativo y finalizó con una aportación complementaria empleando el método cualitativo.

En la Universidad de Sonora se encuestó a una muestra representativa de académicos de TC, mientras que en la Universidad de la Sierra y en la Universidad del Valle de México se realizó un censo de los académicos de tiempo completo; instituciones con características diferentes en cuanto al tipo de sostenimiento y marco jurídico (pública-autónoma, pública-estatal y privado respectivamente). En estas tres IES se realizaron entrevistas dirigidas a profundizar en el análisis y la interpretación de algunos resultados de la etapa de encuesta.

Los resultados de corte cuantitativo se organizaron en dos apartados: 1) datos generales de los académicos de tiempo completo y actividades docentes, 2) Relaciones entre algunas variables del quehacer docente con respecto al género, grado máximo y participación en programas de políticas públicas.

Una vez analizados los resultados de la etapa cuantitativa de esta investigación, se trabajó en una segunda etapa a través de seleccionar algunos hallazgos de interés para su exploración mediante el intercambio de ideas e información con los académicos entrevistados. Esta estrategia permitió encontrar respuestas a las principales preguntas de esta tesis: ¿Cuáles son las características de las actividades de docencia en las tres instituciones de educación superior de Sonora, desde la perspectiva de sus académicos? ¿Qué tipo de formación promueven los académicos en sus estudiantes? ¿Qué tanto difieren las actividades de docencia a partir de la institución donde se labora, género, grado máximo, participación en los programas de políticas públicas y formación para la docencia?

Una vez respondidas tales preguntas, se espera contribuir a abrir puertas para la construcción de una reflexión cada vez mejor fundamentada en el estudio empírico asentado en bases teóricas, sobre el tema de la docencia en educación superior en México.

Una primera aproximación a la realidad

Lo expuesto en este trabajo permite apreciar que el estudio sobre el trabajo docente actual en las instituciones de educación superior comienza a ocupar un lugar más preponderante –*pero sin alcanzar aún un peso específico*- en las temáticas de investigación educativa. Este interés se ha derivado de:

...las diversas exigencias o demandas suscitadas a los académicos en la actualidad: la política de la educación superior; las diversas estrategias de enseñanza que emanan del desarrollo de la psicología educativa; los planteamientos que surgen de las propuestas curriculares en boga; las concepciones de enseñanza que derivan de la llamada sociedad del conocimiento y de las tecnologías de la información, y las transformaciones en cada disciplina como resultado de un desarrollo permanente de nuevos espacios de conocimiento (Díaz Barriga, 2005: 3)

Son pocos los estudios que se tienen aún sobre esta temática en la época actual. En el capítulo 1 pudimos percatarnos de la existencia de líneas de investigación consolidadas que aportan directa o indirectamente información sobre docencia: *la docencia y su evaluación desde la lógica institucional*³⁵, *la docencia en los estudios sobre académicos*³⁶, *la docencia y su evaluación desde la perspectiva de alumnos y académicos*³⁷.

A nivel nacional destacan las investigaciones que durante los últimos 20 años, desde 1992 en que se implementó la Primera Encuesta Internacional de la Profesión Académica (Altbach,1996), impulsada por la Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching, junto con el estudio sobre los Rasgos de la Diversidad (Gil Antón et al., 1992) y la encuesta sobre la Reconfiguración de la Profesión Académica en México (Galaz Fontes, 2007) han realizado un grupo de investigadores con el objetivo de contribuir a “*nuestra comprensión del académico mexicano*” y “... coadyuvar en la evaluación, formulación y mejoramiento de políticas

³⁵ Esta línea de investigación aporta indirectamente información a la docencia ya que a través de sus múltiples investigaciones ha si documentada esta función universitaria.

³⁶ Esta línea ha brindado también de manera indirecta información muy relevante sobre la actividad de docencia, ya que sus estudios profundizan en el académico y en el entorno en que este se desenvuelve y en sus múltiples funciones dentro de la institución.

³⁷ Está línea es la que nos aporta información directa del académico a través de las evaluaciones que realizan los estudiosos de la materia sobre el quehacer docente, apoyándose en los estudiantes y en los propios actores, en este caso el académico.

institucionales y públicas que impactan su trabajo y la contribución que pueden hacer para el fortalecimiento de la educación superior mexicana”. (RDISA, 2007).

En Sonora, se tienen algunas investigaciones que han permitido seguir profundizando y aportando información directa o indirectamente sobre el quehacer docente del académico en el Estado. Estas investigaciones han estado orientadas mayormente a conocer aspectos puntuales del académico mexicano, principalmente de la UNISON (Estévez, 2009; Rodríguez, Treviño y Urquidi, 2007); qué piensa y cómo vive las políticas públicas de estímulos al desempeño académico (Castillo, 2004), políticas de formación de profesores (Estévez, 2007) y rasgos de la actividad docente (Quihui, 2009).

Este último estudio realizado por Quihui en la UNISON nos acerca un poco a la realidad que vive el académico dentro de su quehacer docente, ya que nos permite tener un precedente cuantitativo sobre algunos rasgos de su actividad: métodos y medios de enseñanza utilizados por los académicos, número de académicos que participan en el desarrollo de materiales y diseños educativos, los tipos de contenidos que se utilizan y los aspectos relacionados con la formación docente.

Con base en lo expuesto aquí se concluye sobre las preguntas de investigación que fueron planteadas en este trabajo, con apoyo en estudios previos que se vinculan de alguna manera a los resultados expuestos.

¿Quiénes son los académicos de las tres IES de Sonora?

Hemos podido observar a lo largo de este estudio que las instituciones mantienen algunas diferencias propias de las características que las definen. Por un lado, la UNISON al ser la primera institución pública en el Estado (69 años de vida) arrastra una serie de problemas que hoy en día ocupan las agendas de los gobiernos federales y de las instituciones educativas del país.

Uno de los graves problemas que enfrenta la UNISON es el envejecimiento de su planta académica de tiempo completo que promedia una edad de 51.8 años, con una antigüedad de los académicos en su institución de 22.7 años.

Sí tomamos como referencia el estudio nacional “Reconfiguración de la Profesión Académica en México (RPAM)”, podemos observar la gravedad del asunto. A nivel nacional la media es de 42 años, con una antigüedad en su institución de

18.9 años. (Galaz, De la Cruz, Rodríguez, Cedillo y Villaseñor, 2009). Estamos hablando de un promedio de edad alto en las IES del país. El cual resulta preocupante debido a la ausencia de regímenes atractivos de jubilación.

Bensunsán y Ahumada (2006) en sus investigaciones sobre esta temática informan que:

... un número significativo de universidades públicas (entre otras, las más importantes del país, como es el caso de la UNAM, el IPN y la UAM) y algunos centros de educación superior (COLMEX y otros), cuyos trabajadores están inscritos en el régimen ISSSTE o del IMSS, ofrecen condiciones de jubilación insatisfactoria. Aunque en mucho de estos casos los requisitos establecidos permitirían las jubilaciones a edades tempranas (28 años de antigüedad para las mujeres y 30 para los hombres sin que deba alcanzarse una edad mínima). El límite salarial impuesto por el ISSSTE (diez salarios mínimos) desalienta el ejercicio de este derecho, principalmente para quienes perciben salarios significativamente superiores a ese tope (por lo general académicos que han alcanzado los niveles más alto de los respectivos tabuladores) y donde existen prestaciones complementarias significativas. (p. 4).

Los retos que enfrentan las autoridades, comunidades académicas y el gobierno, es encontrar las soluciones pertinentes a los problemas generados por el sistema de pensiones en las IES que expresen un cierto equilibrio, entre el interés institucional y el de los académicos (Estévez, 2007; Bensunsán y Ahumada, 2006).

En el caso de las instituciones como la UNISIERRA y la UVM, la situación no es tan preocupante como en la UNISON. Aún cuando su promedio de edad (34.6 años y 39.8 años respectivamente) no está tan alejado de la media de edad reportada a nivel nacional (42 años), ambas instituciones se sitúan a corto plazo fuera de esta problemática, más no las exenta.

Otro de los temas sumamente interesantes es la participación de las mujeres en las IES del país. ¿Hasta qué punto han logrado posesionarse las mujeres en el sector educativo superior? ¿Será que han ido ganando terreno las mujeres en este nivel educativo? ¿Qué porcentaje de mujeres existe en las instituciones contempladas en este estudio?

La estrategia que utilizaremos para tratar de responder a estas preguntas será comparar los resultados encontrados en las encuestas nacionales realizadas a

académicos de tiempo completo, primero en 1992 por Gil Antón y colaboradores y en 2007 por Galaz Fontes y un numeroso grupo de investigadores.

Existen dos maneras de ver este fenómeno según los investigadores, por un lado, se puede observar la proporción de mujeres que existía en los dos periodos señalados. O bien comparar los puntos de cohortes de nuevo ingreso entre diferentes periodos (Galaz Fontes y Gil Antón, 2009).

Al comparar los resultados entre periodos podemos observar que no ha existido un aumento significativo de mujeres entre periodos. En 1992 el porcentaje de mujeres académicas en las IES del país era de 30.9%. Para el 2007 el promedio de mujeres en el sector superior aumento a 35.7%. Estamos hablando de un aumento de 5 puntos porcentuales en 15 años (Galaz Fontes y Gil Antón, 2009).

Un avance poco alentador sí se ve desde esta perspectiva. Sin embargo, estos autores plantean otra manera de abordar este fenómeno. A través de los periodos de ingreso de las mujeres a la profesión académica. Hasta 1982 se contaba con un porcentaje de mujeres de 25.9%. Entre 1983-1990 la proporción de mujeres incremento a 34.2%; lo cual nos habla de un incremento considerable de mujeres entre el primer y segundo periodo: 8.3 puntos porcentuales. De 1991 a 1998 el porcentaje de mujeres siguió en aumento a 41.6%; entre el segundo y el tercer periodo, el incremento es ligeramente menor, pero a su vez relevante: 7.4 y finalmente en 1999-2007 decremento a 40.7%; lo cual nos habla no sólo de un estancamiento, si no de una disminución de casi un punto porcentual entre el tercer y cuarto periodo (Galaz Fontes y Gil Antón, 2009).

Esto nos lleva a precisar que el crecimiento de la proporción de mujeres es notable en los pasajes del primero y segundo periodo, y del segundo al tercero. Sin embargo, entre el tercer y cuarto periodo *“no se registra un avance y el estancamiento al que se alude conduce a la posibilidad de un techo, de un umbral máximo ya alcanzado cuyas razones son materia de reflexión y esclarecimiento”* (Galaz Fontes y Gil Antón, 2009: 12).

No obstante, y a pesar de ser poco el avance, en la comparación general, si el cambio entre la proporción de mujeres se ve por periodos, no es despreciable. De

ser 1 mujer de cada 4 académicos en el primero, a ser 4 de cada 10 académicos en los dos últimos, no resulta trivial.

Esta exposición nos ayuda de alguna manera a explicar la situación que viven los académicos de las instituciones analizadas en este trabajo. La UNISON reporta un porcentaje de mujeres de 34.1% cercano al porcentaje reportado por la muestra nacional de la Reconfiguración de la Profesión Académica en México 35.7%; lo cual nos habla de una tendencia más o menos acorde a lo reportado en este análisis.

No así las instituciones de la UNISIERRA y la UVM que guardan una relación casi proporcional de género en sus plantas académicas 50.0% y 48.7% respectivamente; siendo esta otras de las diferencias importantes con respecto a la UNISON.

Sobre las políticas públicas y sus efectos en los académicos

Otro de los aspectos importantes a discutir son los procesos de formación de posgrados que han experimentados los académicos de tiempo completo en las IES del país. Los resultados obtenidos en el estudio realizado en 2007 sobre la Reconfiguración de la Profesión Académica (RPAM) a nivel nacional denotan que poco más de tres quintas partes del profesorado encuestado –de un total de 1775 PTC (61.7%) iniciaron su vida académica con una formación de licenciatura ó menos pero sólo una cuarta parte ha permanecido con este nivel; es decir, cerca de la mitad de estos profesores alcanzó un grado mayor, lo que se refleja en el aumento considerable de la proporción de profesores con maestría 41.7 por ciento, al igual que la de doctorado; 33.5 por ciento (Padilla, Villaseñor, Guzmán y Moreno, 2009).

Este fenómeno ha sido el resultado “... *en parte del potencial impacto que ciertas tendencias internacionales, políticas federales e institucionales han podido tener en la definición de las características deseables del académico*”. (Padilla, Villaseñor, Guzmán y Moreno, 2009).

A nivel internacional, las agencias acreditadoras de la calidad de las IES consideran un indicador importante el nivel formativo de la planta académica, por lo que incluso las instituciones particulares o privadas no son ajenas a este fenómeno (Canales, 2008).

Sin embargo, este mecanismo ha tenido un efecto colateral al planteado en sus objetivos (*“elevar la calidad de la educación en el sistema educativo superior”*), en el que deberían prestar atención las autoridades competentes: *“las políticas orientadas a la formación de académicos han propiciado más que nada la búsqueda del papel o título que acredita el grado por sí mismo, sin importar tanto la calidad de los estudios realizados, ya que dichas políticas se han asociado con sistemas de recompensa económica o salarial”* (Ibarra, 2000; Grediaga, Rodríguez y Padilla, 2004)

El caso de la UNISON experimenta un comportamiento similar al reportado por la muestra nacional (un alto nivel formativo; 79.7% tiene el nivel de posgrado: 53.2% maestría, 26.5% doctorado, 20.2% licenciatura) (Estévez y Martínez, 2011; Quihui 2009). Resulta interesante subrayar el porcentaje de profesores de TC en la UNISON que se mantienen con nivel de licenciatura (20.2%) pese a que en esta IES ha venido operando desde hace más de 20 años una vigorosa política institucional para apoyar a los académicos en la obtención de nivel educativo de posgrado. ¿Por qué se mantiene un porcentaje alto de profesores con grado de licenciatura? ¿Cuáles han sido los argumentos por los que no han realizado un posgrado estos profesores?

Entre las razones que dieron los profesores de por qué no han realizado un posgrado se encuentran: *“...el posgrado no me hará ser un mejor docente”, “...la institución no puede obligarme”, “...me he dedicado a dar clases, a enseñar y no he tenido el deseo de ingresar a algún posgrado”*.

En el caso de la UNISIERRA y la UVM la adopción de esta política se vivió de una manera totalmente distinta a la experimentada en la UNISON y otras IES semejantes del país. Estas instituciones no tuvieron que adoptar desde adentro la política de formación de posgrados, sino que utilizaron un mecanismo de contratación de personal con posgrados para ocupar sus plazas académicas de tiempo completo (recordemos que estas instituciones son relativamente jóvenes; 9 y 7 años de vida respectivamente). De allí que estas instituciones mantienen un alto nivel formativo en sus plantas académicas, incluso por encima del reportado por UNISON (88.5% y 84.2% respectivamente)

Como hemos podido observar a lo largo de este estudio la formación ofrecida por las IES del país, así como por las instituciones participantes en esta investigación han mostrado un crecimiento importante de formación en sus plantas académicas de tiempo completo.

La formación de posgrado en otros países, en un sistema de educación emergente, puede favorecer la mejora y diversificación de las instituciones nacionales, dependiendo de la manera como la experiencia de los académicos que han realizado su formación en IES extranjeras y del país de calidad sea canalizada en sus propias IES en las que estaban previamente contratados y son contratados una vez que regresan con el grado (Padilla, Villaseñor, Guzmán y Moreno, 2009).

Sobre las políticas de recompensa económica o salarial

Es de llamar la atención que en la UNISON es alto el número de académicos con doctorado (26.5%) que no están en el SNI (15.6%): de 72 académicos con grado de doctor (de una muestra de 271), sólo 42 cuentan con este reconocimiento. Entre los argumentos que manifiestan los académicos doctores pero que no ostentan esta distinción se encuentra “...el difícil acceso, desinterés y exceso de carga de trabajo”, “...las trabas burocráticas que implica ingresar al sistema”, “...el estrés que representa cumplir con los requerimientos que establece SNI”.

Por un lado, encontramos un sector mayoritario de académicos dedicado principalmente a las actividades de docencia, que participa poco en los programas de política pública (PROMEP, SNI, Estímulos a la productividad), y tiene menores ingresos que aquellos académicos que dedican menor tiempo a la docencia. Aquí encontramos a un académico que, al haberse mantenido al margen de las políticas públicas de los noventa, en general no se ha visto beneficiado por los apoyos económicos de los programas asociados a estas políticas (Estévez y Martínez, 2009).

Una situación más o menos parecida está viviendo la UNISIERRA en torno a los programas de políticas públicas, claro está, con la debida medida que esto implica, al ser una institución en formación y con una experiencia casi nula en cuanto a la adopción de estas políticas, en comparación con la UNISON. Al adoptar una política de contratación basada en los grados académicos, la UNISIERRA posee una

planta académica con un alto nivel formativo (88.5% con posgrado; maestría 80.8% y doctorado 7.7%), lo que posibilita a los académicos el acceso a estos programas. Sin embargo, es muy baja la participación que estos tienen (4.2%) en programa institucional de incentivos y (20.0%) en PROMEP, además de que ninguno es miembro del SNI. Esta poca o casi nula participación, según los profesores de esta institución que fueron entrevistados, se debe a lo siguiente:

El programa institucional de incentivos no se encuentra normado – se está trabajando ya en ello-, es decir, no están por escrito los criterios que se deben considerar para el otorgamiento de esta distinción. Sin embargo, estos se han estado otorgando con base a los procesos de evaluación que realizan los estudiantes y profesores en cuanto a su desempeño académico. Este reconocimiento se entrega cada semestre a los profesores mejor evaluados y consiste en el otorgamiento de infraestructura: computo, libros, etc.

En cuanto a la baja participación en la política del PROMEP argumentan que es reciente para ellos –*recordemos que la institución tiene nueve años operando* – y que creen que aumentará en los años posteriores, ya que la institución ha comenzado a promover el PROMEP y los profesores se han venido enterando de ello y han comenzado a postularse para el mismo.

Sobre tipos de contenidos que se promueven en la actividad docente

La función docente tiene su sentido en un proceso de desarrollo personal y profesional en el cual el académico, mediante la acción, aprende a conocer, es decir, adquirir los instrumentos para construir su propio saber; aprender a hacer, para poder orientar el proceso de formación de sus alumnos y desarrollar procesos investigativos para contribuir al enriquecimiento de la cultura docente; aprende a vivir en comunidad, para formar parte de un colectivo docente y de una comunidad universitaria responsable con su misión; y a ser, para sentirse satisfecho con la imagen que tiene de sí mismo y para poder responder a lo que la sociedad y la universidad en particular esperan de él (Arbeláez, 2005).

Se retoman a continuación algunos de los aspectos mencionados por Arbeláez, en particular lo que se refiere a aprender a conocer y aprender a hacer por parte de los profesores en relación a los resultados obtenidos de esta tesis.

Las actividades docentes que más realizan los académicos de estas tres instituciones son la comunicación electrónica y personal con sus estudiantes. Resalta el hecho de que las actividades docentes que menos realizan los académicos son los aprendizajes por proyecto.

Los métodos más utilizados por los académicos de estas tres instituciones son: la docencia expositiva y la interacción personal con el estudiante, ya sea de forma personal o a través de los correos electrónicos. En cuanto a su quehacer docente los académicos de las tres instituciones manifestaron estar fuertemente de acuerdo en estimular a los estudiantes a revisar los contenidos internacionales, así como la de promover el conocimiento práctico en sus clases y los valores éticos. Reportaron que invierten más tiempo del que les gustaría enseñándoles habilidades básicas debido a las carencias formativas con las ingresan los estudiantes a sus instituciones. La mayoría de la planta docente de las tres IES tiende a estar más de acuerdo en que las evaluaciones de su enseñanza les alientan a mejorar sus habilidades docentes.

Aunque llama la atención la escasa variedad en los métodos y medios de enseñanza. Se desconoce si el esfuerzo de los académicos por promover el aprendizaje autodidacta ha sido promovido por la institución, por el modelo institucional declarado –aprendizaje centrado en el estudiante-, o por el interés de la planta docente por lograr que los estudiantes desarrollen habilidades de auto aprendizaje, como señala Díaz-Barriga (2005): los docentes suelen esforzarse por responder ante las nuevas demandas del contexto educativo. Pero también se puede observar que el académico podría estar en la búsqueda de un trabajo de enseñanza que promueva en los estudiantes un conocimiento útil. Aún faltaría conocer qué tanto ese conocimiento puede ser aplicado en la sociedad actual y permitir vínculos de colaboración con otras comunidades académicas nacionales y/o internacionales (Quihui, 2009).

Pero sólo la mitad de los académicos consideran que los cursos otorgados por la institución les ha favorecido para mejorar la calidad de la enseñanza (UNISON 51.9% y UVM 48.6%). En contraparte con el bajo grado de acuerdo que manifestaron los académicos de la UNISIERRA (26.9%) respecto a esta afirmación.

De acuerdo con Quihui (2009), la actividad docente implica aspectos vinculados directa o indirectamente al trabajo dentro y fuera del aula, es decir, no solo planear, conducir y evaluar, también publicar, participar en programas y cursos de formación y actualización docente, además otorgar asesoría y tutoría a estudiantes. Como puede observarse, las prácticas docentes están enfocadas a lo que ocurre directamente en la interacción frente a grupo. A diferencia de la actividad docente que incluye aspectos más amplios.

Los académicos de las tres IES coinciden en que los grados académicos no los hace ser mejores docentes que los profesores que tienen licenciatura.

...creo que no, desde mi percepción...tiene que ver mucho con el compromiso y la responsabilidad que muchos de nosotros tenemos... estoy diciendo el sentir de muchísimos estudiantes, donde ven que el doctor se para enfrente y se pierde, y no le importa si los estudiantes aprenden o no, está cumpliendo solamente con un número de horas, entonces los doctores a veces no resultan ser los mejores docentes. Por otra parte, las condiciones no son las mejores como para que nosotros nos desarrollemos... he escuchado a muchos compañeros y se estrellan... entonces de qué sirve que nos vayamos a preparar si no hay condiciones. (Caso 1)

...yo creo que son otros factores... que maestría y doctorado mejoran la docencia podría ser una hipótesis solida pero habría que hacer una investigación muy seria. De entrada, así, no creo que sea lo correcto. Yo pienso que la buena docencia está ligada a otros factores. Desde luego, sí pido para un buen docente un nivel de dominio de la disciplina... Para qué queremos un buen docente que no sepa la disciplina que va enseñar. La disciplina sólida, con una vocación, entrega al trabajo y con ciertos lineamientos de carácter pedagógicos. (Caso 2)

Algunas coincidencias importantes

Pese a que los académicos considerados en esta investigación realizan su trabajo en instituciones de educación superior bastante diferentes, en términos generales, los resultados permiten identificar más coincidencias que diferencias en las percepciones de los académicos respecto de las actividades de docencia.

Interesa, en este último comentario, destacar tres resultados que podrían estar reflejando una falta de alineación del trabajo docente de estas instituciones respecto de las tendencias predominantes en educación superior a nivel internacional: bajos índices de internacionalización, de educación a distancia (aceptables en UVM) y aprendizaje basado en proyectos grupales.

En el caso de la Universidad de Sonora los bajos índices de internacionalización (33.4%) de una muestra representativa de académicos de TC nos lleva a pensar que la institución no ha promovido como se espera esta política. Estos bajos índices también se reportan en las IES restantes; en mayor grado UNISIERRA 53.8% y en menor grado UVM 33.3%.

En cuanto a la educación a distancia podemos comentar que la Universidad de Sonora reporta una mínima utilización de este recurso 10.0%. Es de llamar la atención que aún cuando se cuentan con equipo de infraestructura aceptables no se esté promoviendo esta modalidad como medio de expansión. Lo que ha llevado a mantener índices de recepción de matrícula muy similares en la última década.

Esta situación también la vive la UNISIERRA, los académicos reportan haber utilizado sólo en un 16% esta modalidad. Caso contrario a estas dos instituciones experimenta UVM, ya que los académicos han utilizado este medio en un 36.8% lo cual nos habla de una institución que ha venido trabajando en nuevas alternativas de mercado como lo es la educación a distancia.

Respecto a las actividades de “aprendizaje basado en proyectos grupales” la Universidad de Sonora reporta realizar esta actividad en un 58.3%; un porcentaje bajo que llama la atención ya que es una de las actividades que permite la vinculación, integración y aplicación de conocimientos en la sociedad. La UNISIERRA y UVM a diferencia de UNISON reportan realizar más esta actividad (64.0 y 64.1 respectivamente), aunque es la actividad marcada con menor porcentaje.

Recomendaciones sobre políticas

Con base en los resultados obtenidos en esta tesis, se realizan las siguientes recomendaciones para el desarrollo de políticas que contribuyan a mejorar las condiciones del trabajo docente en las instituciones de educación superior:

Sobre la formación de los académicos

- Las actuales políticas públicas dirigidas a académicos en materia de formación disciplinaria de profesores han ocasionado varios efectos no deseados, ya que debido a la exigencia de contar en las IES del país con plantas académicas que tengan el nivel educativo de posgrado, se ha venido descuidando la calidad de los mismos. Se propone que tales políticas diseñen mecanismos que aumenten las garantías para que los profesores estudien en posgrados de calidad.
- En materia de formación pedagógica y didáctica de los profesores es necesario un cambio de paradigmas y de enfoques en los programas educativos existentes hacia iniciativas de mayor impacto en los profesores y de utilidad en el trabajo de enseñanza. La formación en tal sentido debe promover el desarrollo de competencias docentes orientadas al aprendizaje basado en proyectos, ya que este tipo de metodologías de enseñanza favorecen en los estudiantes los valores de la colaboración y el trabajo en equipo, la aplicación e integración de los conocimientos y por ello el desarrollo de competencias altamente valoradas en la sociedad actual.

Sobre la jubilación y el reemplazo de académicos

- Es indudable el reto que representa para las autoridades estatales, las instituciones y el gobierno federal, los cambios que experimenta el académico. Hemos podido observar en esta investigación cómo se avecinan problemáticas que tienen que ver con los procesos de jubilación de los académicos en las IES el país, los desfavorables sistemas de retiro de la vida académica preocupan y de una manera importante y sustancial ¿Cómo resolver este reto que a la vuelta de diez años será un problema generalizado

en las IES? Se requieren de políticas que establezcan programas económicos atractivos para una jubilación con dignidad en el personal académico.

- La recomendación apunta, además, hacia el diseño de políticas de renovación de la planta académicas de las IES que tomen en cuenta la necesidad de aumentar las cuotas de participación de las mujeres en la vida académica de instituciones como es el caso de la UNISON.

Sobre las condiciones laborales para el desarrollo docente

- Es necesario el diseño de políticas educativas que garanticen que en las instituciones existan condiciones laborales y estímulos suficientes para el desarrollo de una docencia de calidad. Cargas excesivas de docencia frente a grupo, ausencia de personal de apoyo a la labor docente, ausencia de estímulos al desempeño docente, son algunos rasgos que requieren de una cuidadosa atención institucional.
- Tanto la internacionalización como la educación a distancia son materia pendiente en el diseño de políticas institucionales. En el primer caso para que garanticen la movilidad académica nacional e internacional de profesores y estudiantes y, en el segundo caso, para que las IES abran las puertas de la educación superior a una población creciente de jóvenes mediante el empleo de las nuevas tecnologías, ganando así en pertinencia social y en equidad, atributos necesarios en esta época de México.

Referencias bibliográficas

- Aboites, Hugo (coord.) (1994). "Número temático sobre *Universidad: trabajo y sindicato*", *El cotidiano*, Año 10, Núm. 66.
- Aboites, Hugo (1999). *Viento del Norte. TLC y privatización de la educación superior en México* (México: UAM-Plaza y Valdés).
- Aboites, Hugo (2001). *El Dilema. La educación superior mexicana al comienzo del siglo* (México: UAM-UCLAT).
- Aboites, Hugo (2002), "El Tratado de Libre Comercio de América del Norte: el impacto en la educación, 1992-2000", en Rodrigo López Zavala (coord.) *Educación y cultura global*, Culiacán, Universidad Autónoma de Sinaloa/Secretaría de Educación Pública y Cultura del Gobierno del Estado de Sinaloa.
- Agulhon Catherine, Didou Sylvie (2007). *Les universités. Quelles réformes pour quelle modernité? Le cas du Mexique*. Editions Publisud, 280 pages.
- Alliaud, Andrea. "El maestro que aprende", En *Ensayos y Experiencias*, Año 4, Nro. 23, Mayo-junio 1998, Buenos Aires, Novedades Educativas.
- Altbach, Philip (1999). "Perspectives on Private Higher Education" In Altbach, P. ed. *Private Prometheus: Private Higher Education and Development in the 21st Century*. Westport, Greenwood.
- Altbach, Philip (2004). *El ocaso del gurú: La profesión académica en el tercer mundo*. México: Universidad Autónoma Metropolitana.
- Altbach, Philip (Ed.) (1996). *The international academic profession: Portraits of fourteen countries*, Princeton, NJ: Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching.
- Arbeláez López, Ruby (2005). *Concepciones sobre una docencia universitaria de calidad: estudio diferencial entre universidades y profesores [en línea]*. Valencia: Universitat de Valencia. Para su consulta en: <http://www.tdx.cesca.es/TDX-0803105-131146/>
- Arbesú García, María Isabel. (2004). Evaluación de la docencia universitaria: Una propuesta alternativa que considera la participación de los profesores. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, octubre-diciembre, 863-890.
- Asociación Nacional de Universidades (2000). *La educación superior en el siglo XXI. Líneas estratégicas de desarrollo*. Una propuesta de ANUIES. México: Autor.
- Bensunsán Graciela, Ahumada Ívivo. (2006). *Sistemas de jubilación en las instituciones públicas de educación superior y composición por edad del personal académico*. *Revista de la Educación Superior*, XXXV (2), abril-junio, 7-35.

- Biddle J., Good L. y Goodson F (2000). La enseñanza y los profesores. La profesión de enseñar. Barcelona: Paidós.
- Canales, Alejandro (2008). La evaluación de la actividad docente: a la espera de iniciativas. Revista Electrónica de Investigación Educativa, Especial. Consultado el día 12 de octubre del 2009, en: <http://redie.uabc.mx/NumEsp1/contenido-canales.html>
- Castillo Ochoa, E. (2004). *Sociedad del conocimiento y políticas públicas de evaluación del trabajo académico en educación superior: Programa de estímulos al desempeño docente en la Universidad de Sonora, período 1993-2002*. Tesis de Doctorado. UNAM, FCPYS. Doctorado en Ciencias Políticas y Sociales.
- Clark, B. (1987). *The academic life: Small worlds, different worlds*. Princeton, NJ: Carnegie Foundation & the Advancement of teaching.
- Comboni Salinas, Sonia Juárez N., José Manuel. (1997). La educación superior en América Latina: perspectivas frente al siglo XXI. *Política y Cultura*, invierno, 7-27.
- Cooper, J. (1999). Estrategias de enseñanza. Guía para una mejor enseñanza. México: Limusa Noriega Editors.
- Díaz Barriga, A. (1997). Los programas de evaluación (estímulos) en la comunidad de investigadores. Un estudio en la UNAM, en A. Díaz Barriga y T. Pacheco Méndez (coord.) *Universitarios: institucionalización académica y evaluación*, México, CESU/UNAM.
- Díaz Barriga, A. (2000). "Evaluar lo académico. Organismos internacionales, nuevas reglas y desafíos", en Teresa Pacheco Méndez y Ángel Díaz Barriga (coords.), *Evaluación académica*, México, CESU-UNAM /Fondo de Cultura Económica, pp. 11-31.
- Díaz Barriga, A. (2005). El profesor de educación superior frente a las demandas de los nuevos debates educativos. *Perfiles Educativos*. XXVII (108).
- Didou, Sylvie (2001). *¿Programar el crecimiento? Políticas de descentralización y generación de capacidades urbano regionales de las IES. Un estudio exploratorio en dos estados fronterizos de México: Chiapas y Sonora*. México: ANUIES y CEMCA Embajada de Francia en México.
- Erickson, F. (1989). *Métodos cualitativos de investigación sobre la enseñanza*. II. Métodos cualitativos y de observación. Paidós Ibérica y Centro de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia. Ciudad Universitaria. Madrid. pp. 195-301.
- Estévez Nenninger, E. y Martínez García, J. (2011) *El peso de la docencia y la investigación desde la visión de los académicos de una universidad pública mexicana. El caso de la Universidad de Sonora*. Archivos Analíticos de Políticas Educativas, 19 (12). Recuperado [data] <http://epaa.asu.edu/ojs/article/view/832>

- Estévez Nénninger, E. (2009a). *“El doctorado no quita lo tarado”*. *Pensamiento de académicos y cultura institucional en la Universidad de Sonora: significados de una política pública para mejorar la educación superior en México*. México: Editorial ANUIES.
- Estévez Nénninger, E., (coord.) (2009b). *La evaluación en las instituciones de educación superior de Sonora: diagnóstico y propuesta de innovación*. México: Universidad de Sonora.
- Estévez Nénninger, E y Martínez Stack, J. (2009). *La actividad docente en la educación terciaria mexicana: la perspectiva de sus académicos*. Seminario Internacional. El futuro de la profesión académica: desafíos para los países emergentes. Buenos Aires, Argentina.
- Estévez Nénninger, E. (2007). *Entre lo que parecemos y lo que somos. Pensamiento de académicos y lógica institucional ante las políticas públicas para la formación disciplinar de profesores en México: Universidad de Sonora, 1980-2004*. México: Tesis de doctorado, Departamento de Investigaciones Educativas del CINVESTAV-IPN.
- Ferrer, J. y González, P. (1999). *El profesor universitario como docente*. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 34, 329-335.
- Galaz Fontes, J., De la Cruz Santana, L., Rodríguez García, R., Cedillo Nakay, R., y Villaseñor Amézquita, M. (2009). *El académico mexicano miembro del Sistema Nacional de Investigadores: Una primera exploración con base en los resultados de la encuesta La Reconfiguración de la Profesión Académica en México*. Seminario Internacional. El futuro de la profesión académica: desafíos para los países emergentes. Buenos Aires, Argentina.
- Galaz Fontes, J. y Gil Antón, M. (2009). La profesión académica en México: Un oficio en proceso de reconfiguración. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 11 (2). Consultado el día de mes de año, en: <http://redie.uabc.mx/vol11no2/contenido-galaz2.html>
- Galaz Fontes, J., Padilla González, L., Gil Antón, M. y Sevilla García, J. (2008). Los dilemas del profesorado en la educación superior mexicana. *Revista Calidad en la Educación*. Vol. 28 pp. 53-69.
- García Garduño, J. (2005). El avance de la evaluación en México y sus antecedentes. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, Octubre-Diciembre, 1275-1283.
- García Salord, S., Grediaga Kuri, R., Landesmann Segall, M., y Padilla González, L. (2003). Los académicos en México: Hacia la constitución de un campo de conocimiento 1993-2002. En P. Ducoing (Coord.), *Sujetos, actores y procesos de formación (La Investigación Educativa en México 1992-2002, Vol. 8)* (pp. 113-296). México: Consejo Mexicano de Investigación Educativa.

- García Cabrero, B., Loreda, J. y Carranza, G. (2008). Análisis de la práctica educativa de los docentes: pensamiento, interacción y reflexión. *Revista Electrónica de Investigación Educativa, Especial*. Consultado el día de mes de año, en: <http://redie.uabc.mx/NumEsp1/contenido-garcialoredocarranza.html>
- Grediaga, R., Rodríguez, R. y Padilla, L. (2004). *Políticas públicas y cambios en la profesión académica en México en la última década*, México: ANUIES.
- Gil Antón, M, Mendoza Rojas, J., Rodríguez Gómez. R., y Pérez García, J. (2009). *Cobertura de la educación superior en México. Tendencias, retos y perspectivas*. México: ANUIES.
- Gil Antón, M. (2004). Amor de ciudad grande: una visión general del espacio para el trabajo académico en México. Altbach, P. (Coordinador). *El Ocaso del Gurú. La profesión académica en el tercer mundo*. México: Universidad Autónoma Metropolitana.
- Gil Antón, M. (2000). "Los académicos en los noventa: ¿actores, sujetos, espectadores o rehenes?". En V Congreso Nacional de Investigación Educativa. Conferencias magistrales. México: COMIE Universidad de Colima.
- Gil Antón, M. (2001). Los académicos. *Revista Mexicana de Investigación Educativa* [en línea] 2001, 6 (enero-abri): [fecha de consulta: 24 de diciembre de 2010]. <<http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=14001102>>
- Gil Antón, M. (1996). "The Mexican Academic Profession". En Philip G. Altbach (Edit). *The International Academic Profession*. Princeton: The Carnegie foundation for the advancement of teaching.
- Gil Antón, M., y Cols (1994), *Los rasgos de la diversidad: un estudio sobre los académicos mexicanos*, Azcapotzalco, UAM– Unidad Azcapotzalco.
- Gil Antón, M. (1991). *La Formación del Cuerpo Académico en México, 1960 1990*. (Proyecto de Investigación sobre Políticas Comparadas de Educación Superior en América Latina. El Caso de México). México, Universidad Autónoma Metropolitana-Azcapotzalco, mimeo, mayo.
- Ibarra Colado, E. (2001). *La universidad en México hoy: gubernamentalidad y modernización*. México. UNAM/UAM-I/UDUAL. Col. Posgrados. Núm. 16. 254 págs. (ISBN 968-36-9099-8).
- Ibarra Colado, E. (2000). Los costos de la profesionalización académica en México. En D. Cazes.
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía (2010). *Censos y Conteos de Población y Vivienda*. Para su consulta en: <http://www.censo2010.org.mx/>
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (2006). *La calidad de la educación básica en México. Informe Anual 2006*. México: Autor.
- Kent Rollin y Wietse de Vries (1997), "Continuity or new directions in Mexican higher education", XX International Congress of the Latin American Studies Association, Guadalajara.

- Kral, Karla Preciado Cortés, Florentina; Gómez Nashiki, Antonio (2008). Ser y quehacer docente en la última década. Un estudio cualitativo del impacto de las políticas de formación en el profesorado. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, octubre diciembre, 1139-1163.
- Luna, S.E. y Torquemada, González A.D. (2006, en prensa). Evaluación de la docencia universitaria. En: Mario Rueda Beltrán (Coord.). La evaluación de los profesores como recurso para mejorar su práctica. México: Instituto de Investigaciones Sobre la Universidad y la Educación, UNAM- Plaza y Valdés.
- Marcelo, G. C. (1987). *El pensamiento del profesor*. El CEAC. Barcelona.
- Martínez Agüero, J. A. (2005). Informe complementario de auditoría de la Universidad de la Sierra. Consultado el día 29 de diciembre del 2010 en: http://www.universidaddelasierra.edu.mx/transparencia/auditoria/externa/2005/Auditoria_Informecomplementario.pdf
- Martínez O. L. (2006). Caracterización de la práctica docente en profesores de licenciatura de una universidad pública. Tesis de Maestría. Universidad de Sonora.
- Mayorga Fernández, María José (2003). La entrevista cualitativa como técnica de la evaluación de la docencia universitaria. *Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, v. 10, Núm. 1. http://www.uv.es/RELIEVE/v10n1/RELIEVEv10n1_2.htm
- Mendoza Rojas, J. (2002). *Transición de la educación superior contemporánea en México: de la planeación al Estado evaluador*, UNAM/Grupo editorial Porrúa, México
- Ortega, R. P. (2008). *Informe Anual de la Universidad de Sonora 2007-2008*. Hermosillo: UNISON. [Url:http://www.uson.mx/la_unison/informes/informe2007-2008.pdf](http://www.uson.mx/la_unison/informes/informe2007-2008.pdf)
- Ortega, R. P. (2007). *Informe Anual de la Universidad de Sonora 2006-2007*. Hermosillo: UNISON. [Url: http://www.uson.mx/la_unison/informes.htm](http://www.uson.mx/la_unison/informes.htm)
- Osorio Madrid, José Raúl y Flor Martell Ibarra (2009). Participación femenina en la profesión académica en México. Ponencia en Memorias del X Congreso nacional de investigación educativa, área 16: sujetos de la educación.
- Padilla, Villaseñor, Guzmán y Moreno (2009). *La habilitación de los académicos mexicanos. Una perspectiva desde la Encuesta sobre la Reconfiguración de la Profesión Académica en México*. El futuro de la profesión académica: desafíos para los países emergentes. Buenos Aires, Argentina.
- Pérez Centeno (2009). Profesión académica y docencia en América Latina. Una perspectiva comparada entre los casos de Argentina, Brasil y México. III Congreso Nacional / II Encuentro internacional de estudios comparados en educación.

- Pérez Arenas, D. (2001). Docencia y currículum: una lectura teórico epistemológica. *Tiempo de Educar*, enero-julio, 135-160.
- PNUD (2009). Informe sobre Desarrollo Humano del Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo 2009. In Mundi-prensa (Eds.) En <http://www.undp.org.mx/desarrollohumano/informes/index.html>
- Quihui Andrade, A. (2009). *Rasgos de la actividad docente en la Universidad de Sonora desde la perspectiva de sus académicos*. Tesis de maestría. Universidad de Sonora.
- Red de Investigadores Sobre Académicos (2007). *Proyecto La Reconfiguración de la Profesión Académica en México*. Url: <http://www.rdisa.org.mx/index.php>
- Rizo Moreno, H. (1999). Evaluación del docente universitario. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 2 (1). [Disponible en <http://www.uva.es/aufof/publica/revelfop/99-v2n1.htm>].
- Richards J., y Rodgers S. (1992). *Approaches and methods in language teaching. A description and analysis*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Rodríguez, José Raúl, Treviño Ruiz, Laura y Urquidi Treviño, Laura E.. (2007). La educación superior en Sonora, tendencias hacia la diversificación sectorial. *Revista de la Educación Superior*, XXXVI (1), enero-marzo, 23-39.
- Rodríguez, José Raúl (2002). "La profesión académica en Sonora, el énfasis en la docencia", *Sociológica* (México: UAM-A), año 17, núm. 49, mayo-agosto, pp. 73-92.
- Rodríguez, José Raúl (2000). *Mercado y profesión académica en Sonora*, tesis de doctorado, PIIIE-Centro de Ciencias Sociales y Humanidades-Universidad Autónoma de Aguascalientes. México: ANUIES.
- Rodríguez Gómez, Roberto (2004). "*La educación superior transnacional en México: el caso Sylvan-Universidad del Valle de México*" *Educ. Soc.* 25.881044-1068. Available at: http://works.bepress.com/roberto_rodriguez/9
- Rogers, C. y Freiberg, H. (1996). *Libertad y creatividad en la educación*. Paidós Ibérica. Barcelona.
- Rubio Oca, J. (Coord.) (2006). *La política educativa y la educación superiores 1995-2006: Un balance*. México: SEP-FCE.
- Rueda, M. y Díaz-Barriga F. (Coord.) (2004). *La evaluación de la docencia en la universidad. Perspectivas desde la investigación y la intervención profesional*. México: UNAM-CESU y Plaza y Valdés.
- Rueda, M. y Rodríguez L. (1996). *La evaluación de la docencia en el posgrado de la UNAM*, en: Mario Rueda Beltrán y Javier Nieto (comps.), *La evaluación de la docencia universitaria*, Facultad de Psicología-UNAM. pp. 7-50.
- Rueda M. (coordinador) (1995). *Procesos de Enseñanza y Aprendizaje I*. COMIE Universidad Veracruzana.
- Rueda M., Delgado G. y Zardel J. (coordinadores) (1994). *La Etnografía en Educación. Panorama, Prácticas y Problemas*. UNAM-CISE y UNM, 1994.

- Rueda, M. Delgado, G. y Campos M. A. (Coordinadores) (1991). *El aula universitaria. Aproximaciones metodológicas*. Publicaciones CISE.
- Secretaría de Educación Pública (2006). *Programa de Mejoramiento del Profesorado (PROMEP). Un primer análisis de su operación e impactos en el proceso de fortalecimiento académico de las universidades públicas*. México: Secretaría de Educación Pública.
- Schon, D. (1983). *The reflective practitioner*. Temple Smith. Londres.
- SPSS (2004). *Statistical Package for the Social Sciences*. Chicago, IL: Author.
- Travers, R. (1981). *Criterio of Good Teaching*. En: J. Millman (comp.). *Handbook of Teacher Evaluation*. Rousell Sage Foundation. Nueva York.
- Tejada, José. (2000). Estrategias didácticas para adquirir conocimientos. REP. Revista Española de Pedagogía. No. 217.
- Tierney, W. G. y Bensimon, E. M. (1996). *Promotion and tenure. Community and socialization in academe*, Nueva York: SUNY Series.
- Tünnermann C. (2006). Pertinencia y calida de la educación superior. Lección inaugural. Guatemala. Consultado el 21 de noviembre de 2006, en: <http://biblio2.url.edu.gt:8991/libros/leccion%20inaugural2006texto.pdf>
- Universidad de la Sierra (2010). *Información del portal de la institución*. Para su consulta en: <http://www.universidaddelasierra.edu.mx/>
- Urquidi, Laura (2003). *Estrés y salud en académicos*. Tesis de doctorado. México: PIIESUAA.
- Universidad del Valle de México (2010). *Información del portal de la institución*. Para su consulta en: <http://www.hermosillo.uvmnet.edu/>
- Villaseñor Amézquita, G., Guzmán Acuña, T., Medrano de Luna, G. (2009, Septiembre 21-25). *El académico mexicano: Un breve esbozo de su formación a través de la encuesta. La Reconfiguración de la Profesión Académica en México*. X Congreso Nacional de Investigación Educativa.
- Wilson, J. (1992). *Cómo valorar la calidad de la enseñanza*. Paidós-Ministerio de la Educación y de la Ciencia. Barcelona.

ANEXOS

- Anexo 1: Datos generales del académico
- Anexo 2: Cuestionarios sobre actividades de docencia
- Anexo 3: Guión de entrevista

CUESTIONARIOS SOBRE DOCENCIA**1. Datos Generales****INSTRUCCIONES:** Anote o marque según corresponda en cada pregunta.

1. Institución _____ . LAS PREGUNTAS DE ESTE RECUADRO SE RELACIONAN CON EL TRABAJO DOCENTE QUE REALIZA EN ESTA INSTITUCIÓN		
2. Departamento o escuela en la que labora como profesor: _____		
3. Sexo:	Hombre ()	Mujer ()
4. Máximo grado académico, (marque una opción):	1.- Licenciatura () 2.- Maestría ()	3.- Especialidad () 4.- Doctorado ()
5. Disciplina del grado más alto _____		
6. ¿En los últimos 5 años, se ha formado y/o actualizado en cursos para el desarrollo docente promovidos por su institución? _____ Especifique las horas _____		
7. Años de antigüedad laboral en esta IES: _____	8. Edad: _____	9. Años de experiencia docente en educación superior: _____
10. Número de horas a la semana que dedica a las actividades docentes: preparación de materiales para sus clases, asesoría a estudiantes, revisión y calificación de trabajos de estudiantes, etc. _____		
11. Realiza actividades docentes en otra IES: _____ En caso afirmativo, especifique en cuántas IES _____ y el número de horas a la semana que dedica a las actividades docentes (cursos y otras señaladas) _____.		

2. CUESTIONARIO SOBRE ACTIVIDADES DE DOCENCIA EN LA IES*(Adaptado de una sección del instrumento "Reconfiguración de la Profesión Académica en México")***Instrucciones:** Conteste según lo que se le pide marcando con una X su respuesta

1. ¿Cuál es su situación laboral durante el presente año académico en esta institución? (Marque sólo una opción)	
Contrato de tiempo completo ()	
Contrato de medio tiempo ()	
Contrato de tiempo parcial ()	Especifique % de un contrato de tiempo completo: _____
Contrato de tiempo parcial con honorarios por tareas específicas ()	
Otro:	Especifique:

2. ¿Qué duración tiene su contrato vigente en esta institución? (Marque sólo una opción)	
Contrato continuo con garantía de permanencia (definitividad)	()
Contrato sin garantía de permanencia	()
Contrato por tiempo definido con perspectiva de un contrato continuo	()
Contrato por tiempo definido sin perspectiva de un contrato continuo	()
Otro (especifique)	()
3. Identifique las tres principales funciones que desempeña en esta institución (1= Primera en importancia, 2= Segunda importancia, y 3= Tercera en importancia)	
Docencia en Licenciatura	()
Docencia en Posgrado	()
Investigación	()
Extensión	()
Vinculación (trabajo con empresas y organizaciones externas a la institución donde labora, etc.)	()
Administración y gestión (coordinador de tutorías, jefe de departamento, director de unidad)	()
En sabático o como profesor visitante/intercambio de otra institución	()
Otras actividades (tutor, laboratorista, etc.)	()

4. ¿Participa actualmente de alguno de los siguientes programas de reconocimiento y de fomento a la actividad académica?			
Programa de incentivos al desempeño de su institución	No ()	Si ()	
Perfil PROMEP	No ()	Si ()	
Sistema Nacional de Investigadores	No ()	Si ()	___ Candidato ___ Nivel I ___ Nivel II ___ Nivel III
Cuerpo académico PROMEP	No ()	Si ()	___ En formación ___ En consolidación ___ Consolidado

5. En su institución, ¿Cómo evalúa cada uno de los siguientes aspectos relacionados con instalaciones, condiciones, recursos y personal de apoyo que necesita para realizar su trabajo? (1=Pobre; 5=Excelente).						
Aspectos a evaluar	No aplica	Pobre 1	2	3	4	Excelente 5
Salones de clase						
Tecnología para la enseñanza (computadoras, retroproyectores, etc.)						
Laboratorios						
Infraestructura de computo						
Infraestructura y servicios bibliotecarios						
Cubículos, oficinas						
Apoyo secretarial						
Telecomunicaciones (Internet, redes y teléfonos)						
Personal de apoyo para Docencia						
Financiamiento para docencia						
Apoyo para vinculación						
Apoyo a la movilidad académica nacional						
Apoyo a la movilidad académica internacional						

6. ¿En qué medida está Usted de acuerdo con la siguiente afirmación relativa a su trabajo académico? (1= Fuertemente en desacuerdo; 5= Fuertemente de acuerdo.)					
Afirmación	1	2	3	4	5
Los académicos en mi disciplina tienen una obligación profesional de aplicar su conocimiento a la solución de los problemas de la sociedad					

7. ¿Ha realizado alguna de las siguientes actividades docentes durante el año académico vigente o previo?	No	Sí
Aprendizaje por proyecto/proyectos grupales		
Enseñanza basada en prácticas o trabajo de laboratorio		
Enseñanza asistida por tecnologías de la información y comunicación, y/o por computadora		
Educación a distancia		
Desarrollo de materiales para cursos		
Desarrollo de programas o planes de estudio (currícula)		
Interacción personal con estudiantes fuera de clase		
Comunicación electrónica (correo electrónico) con estudiantes		
Actividades de tutoría		

8. ¿En qué medida está Usted de acuerdo con cada una de las siguientes afirmaciones relativas a su actividad docente en esta institución? (1 = Fuertemente en desacuerdo; 5 = Fuertemente de acuerdo.)					
Afirmación	1	2	3	4	5
Debido a las deficiencias formativas de sus alumnos, invierte más tiempo del que le gustaría enseñándoles habilidades básicas					
Se le alienta a mejorar sus habilidades docentes en respuesta a las evaluaciones de su enseñanza					
En esta institución hay cursos adecuados para mejorar la calidad de la enseñanza					
En su docencia hace énfasis en el conocimiento práctico y en las habilidades de los estudiantes.					
En su docencia hace énfasis en perspectivas y contenidos internacionales					
Incorpora en el contenido de sus cursos la discusión de valores y asuntos éticos					
Informa a sus estudiantes sobre las implicaciones de hacer trampa y del plagio en sus cursos					
Las calificaciones en sus cursos reflejan estrictamente el nivel de logro de sus estudiantes					
Desde que comenzó a dar clases, ha aumentado el número de estudiantes internacionales					
Sus actividades de investigación tienen un efecto positivo en su docencia					
Sus actividades de servicio/vinculación tienen un efecto positivo en su docencia					
En esta institución los profesores con grados superiores realizan una mejor docencia que los profesores que no tienen esos grados					
En esta institución los programas educativos acreditados son de mayor calidad que los no-acreditados					

9. ¿Imparte o impartió algún curso durante el año académico vigente o previo :			
En el extranjero	No ()	Si ()	País:
En un idioma diferente al idioma que se usa en su institución actual?	No ()	Si ()	Idioma:

10. ¿Quién evalúa regularmente su trabajo de docencia? (Marque todos los cuadros que correspondan)	
Sus colegas en su departamento o unidad	()
El jefe de su departamento o unidad académica de adscripción básica	()
Miembros de otros departamentos o unidades de esta institución	()
Funcionarios administrativos decanos de esta institución	()
Sus estudiantes	()
Revisores externos	()
Usted mismo (auto-evaluación formal)	()
Nadie en esta o en otra institución	()
No aplica	()

11. ¿En qué medida está Usted de acuerdo con cada una de las sig. afirmaciones relativas a su institución (1= Fuertemente en desacuerdo; 5= Fuertemente de acuerdo)					
Afirmación	1	2	3	4	5
Una buena comunicación entre la administración y los académicos					
Un estilo administrativo de arriba hacia abajo (vertical)					
Colegialidad en los procesos de toma de decisiones					
Una actitud de apoyo del personal administrativo hacia las actividades de docencia					

12. ¿En qué medida la institución donde trabaja hace énfasis en las siguientes prácticas? (1 = Nada; 5 Mucho)					
Afirmación	1	2	3	4	5
La consideración de la calidad de la docencia en la toma de decisiones asociadas al personal (ingreso, promoción, permanencia, capacitación, estímulos).					
La consideración de la relevancia práctica del trabajo realizado en la toma de decisiones asociadas al personal (ingreso, promoción, permanencia, capacitación, estímulos).					
El reclutamiento de académicos con experiencia de trabajo fuera de la academia					
El fomentar que los académicos realicen actividades de vinculación y empresariales fuera de la institución					

Guión de entrevista semi estructurada para docentes y funcionarios

En relación al nivel formativo

Universidad de Sonora

En la Universidad de Sonora existe un alto nivel de profesores de TC con licenciatura (20.2%). En este sentido, ¿Cuáles son las razones por las cuales Usted no ha estudiado un posgrado?

Universidad de la Sierra y Universidad del Valle de México

¿Cuáles son las razones por las que existe un alto nivel formativo de los académicos³⁸ de la Universidad de la Sierra (88.5%) y Universidad del Valle de México (84.2%)?

En relación a la participación de académicos de TC en programas de políticas educativas: Programa institucional de incentivos, PROMEP, SNI.

Universidad de Sonora

¿Cuáles son las causas por las cuales existe una baja participación en el programa SNI (15.6%) siendo que la institución posee un buen número de doctores 26.5%, lo cual equivale a 72 académicos con este grado de 271 de la muestra total. Es decir de 72 académicos con grado de doctor sólo 42 son SNI (RPAM-UNISON, 2007).

Universidad de la Sierra

Conoce Usted los siguientes programas de políticas públicas dirigidas a académicos: Programa institucional de incentivos, PROMEP, SNI.

Su institución promueve en sus académicos de TC el ingreso a alguno de estos programas de políticas educativas. ¿De qué manera promueve estos programas su institución?

Desde su perspectiva, cuáles son los motivos por la cuales existe una baja participación de los académicos de la UNISIERRA en PROMEP (20.0%), es decir 5 de 26 académicos de TC cuentan con reconocimiento de este programa³⁹.

¿Cómo opera el programa institucional de incentivos en su institución?

Universidad del Valle de México

¿Cómo opera el programa institucional de incentivos en su institución?

A demás de contar con el programa institucional de incentivos, su institución cuenta con algún otro programa de política educativa dirigido a académicos de TC.

Opinión de los académicos sobre su quehacer docente

Considera Usted que invierte más tiempo del que le gustaría enseñándoles a sus estudiantes habilidades básicas debido a la deficiencias formativas con las que ingresan a su institución.

³⁸ La hipótesis que nos planteamos es que estos académicos cuando fueron contratados contaban ya con un grado superior al de licenciatura. En este sentido, se pretende explorar las políticas de contratación, permanencia y promoción de académicos en relación al grado educativo en estas dos instituciones.

³⁹ Vale la pena mencionar aquí que el 88.5% cuentan con un posgrado de maestría lo cual quiere decir que de los 26 académicos de TC existentes 23 de ellos tienen la posibilidad de ingresar a este programa, y hasta el momento, sólo 5 cuentan con el mismo.

¿Por qué considera que el alumno ingresa a su institución con estas deficiencias en cuanto a su formación estudiantil?

¿Cuáles son estas deficiencias formativas con las que ingresa el estudiante y de qué manera Usted aborda estas deficiencias formativas en sus estudiantes?

¿Qué piensa Usted acerca del plagio estudiantil?

Conoce Usted casos o ha tenido experiencias propias de estudiantes que hayan presentado un trabajo No propio a Usted o algún colega de su institución?

Informa Usted a sus estudiantes sobre las implicaciones de hacer trampa y del plagio en sus cursos. ¿De qué manera informa a sus estudiantes acerca de esta problemática?

Las calificaciones en sus cursos reflejan estrictamente el nivel de logro de sus estudiantes.

Por qué considera o no considera que las calificaciones en sus cursos reflejan estrictamente el nivel de logro en sus estudiantes.

Grados superiores realizan mejor docencia

Por qué considera Usted que en su institución profesores con grados superiores no realizan mejor docencia que profesores que no tienen esos grados.

¿Cuáles son las razones por las que piensa que el tener un grado mayor al de licenciatura los hace mejor docente?