



UNIVERSIDAD DE SONORA

División de Ciencias Sociales
Maestría en Innovación Educativa

Rasgos de la actividad docente en la Universidad de Sonora, desde la perspectiva de sus académicos

Tesis

Que para obtener el grado de:
Maestría en Innovación Educativa

Presenta:

Ana Luisa Quihui Andrade

Directora:

Dra. ETTY HAYDEÉ ESTÉVEZ NÉNNINGER

Hermosillo Sonora, a 30 de noviembre de 2009

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

La universidad que intenta innovar sin atender el desarrollo de sus académicos está tratando de forjar un hierro frío.

Inspirado en Horace Mann

A mis padres

A mi grandiosa familia

A todos los que contribuyeron

Mi profundo agradecimiento

Resumen

El objetivo de esta investigación es conocer cómo valora y concibe el *académico*¹ su trabajo docente en la principal institución pública de educación superior 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. Se ha delimitado como referente empírico la Universidad de Sonora (UNISON) con una muestra representativa de los maestros de tiempo completo. Se analizarán algunas características de la actividad docente –entre ellas, métodos, medios, contenidos e internacionalización de la enseñanza- en relación con la diversidad de la afiliación disciplinaria, las diferencias de género, la formación y la adscripción laboral. Por lo anterior, esta investigación intenta responder ¿Cuáles son los rasgos de la docencia en la UNISON, según la visión de los académicos y qué tanto difieren a partir del género, disciplina del grado máximo, y participación en los programas de políticas públicas y estímulo al desempeño docente? ¿Hasta qué punto es la docencia el mayor interés para el académico en comparación con otras actividades como la gestión y/o la investigación?

¹ Persona adscrita laboralmente a una institución de educación superior en México mediante un contrato de medio tiempo o tiempo completo, lo que implica tener derechos y obligaciones por el cumplimiento de las funciones académicas en: docencia, investigación, difusión y gestión; así mismo, está afiliada a una disciplina o saber profesional en el que se ha formado y/o practica (Gil- Antón, 1994; RDISA, 2007). Para efectos de este estudio se emplea esta definición de índole principalmente operacional.

Índice general

Capítulo I: Introducción al estudio de la actividad docente y la profesión académica.	1
Introducción.	1
1. <i>Antecedente y justificación.</i>	2
- Perfil de la profesión académica.	2
- Políticas educativas y efectos en los académicos.	7
- Académicos y docencia en la UNISON.	13
2. <i>Planteamiento del problema.</i>	17
3. <i>Aportaciones al estudio del cambio y la innovación educativa</i>	17
Capítulo II: Marco Teórico y Contextual.	20
1. <i>La Educación superior en México.</i>	20
2. <i>La educación superior y la profesión académica.</i>	21
3. <i>Docencia.</i>	26
- Definición de la actividad docente.	29
4. <i>Disciplinas.</i>	30
5. <i>Elementos de organización institucional.</i>	33
- Formas de contratación.	34
- Funciones académicas	35
Capítulo III: Metodología.	38
1. <i>Instrumento</i>	
- Elaboración.	39
- Piloteo.	40
- Descripción del cuestionario.	41
2. <i>Población y muestra.</i>	41
3. <i>Procedimientos de acopio.</i>	43
4. <i>Dimensiones y variables.</i>	44

Capítulo IV: Rasgos de los académicos y la docencia.	46
1. <i>Rasgos generales de los académicos de tiempo completo</i>	
- Descripción general de los académicos de tiempo completo.	46
- Nivel formativo.	50
- Disciplina en el grado máximo y área de enseñanza.	51
- Programas de reconocimiento y fomento a las actividades académicas. .	53
- Preferencia académicas relacionados con los programas e Incentivos Académicos.	54
- Importancia de las funciones académicas.	55
2. <i>Rasgos de la docencia.</i>	57
- Preferencia académica.	57
- Programas de incentivos y docencia.	58
- Grado de estudio y calidad de la docencia.	59
- Número de grupos atendidos en los distintos niveles educativos.	62
- Horas invertidas en las tareas docentes.	62
- Diseños y tipos de contenidos educativos.	65
- Métodos y medios de enseñanza.	67
- Internacionalización académica.	68
Capítulo V: Conclusiones.	70
- Epílogo.	76
Referencias bibliográficas.	78
Anexo: Cuestionario <i>La Reconfiguración de la Profesión Académica en México, 2007.</i> Red de Investigadores sobre Académicos.	84

Índice de tablas y gráficas

Tabla 1:	Tipo de nombramiento y actividades descritos en el Estatuto de Personal Académico (EPA) de la UNISON.	15
Tabla 2:	Total de académicos por tipo de plaza y género en las tres Unidades Regionales, 2007.	16
Tabla 3:	Distribución de la población que cumple con las características para el estudio en la UNISON.	42
Tabla 4:	Muestra ideal del total de la población que cumple con las características para el estudio en la UNISON.	43
Tabla 5:	Dimensiones, variables e indicadores relacionados con el tema de Docencia.	45
Tabla 6:	Porcentajes en la comparación de universo y muestra obtenida por género, unidad regional.	47
Tabla 7:	Porcentajes del ingreso a la profesión académica por género.	48
Tabla 8:	Nivel educativo de cuando se ingresó a la profesión académica, en porcentajes.	49
Tabla 9:	Descripción conjunta entre género y el nivel formativo.	50
Tabla 10:	Porcentajes de académicos que participan en los programas y nivel formativo.	51
Tabla 11:	Área de conocimiento del grado máximo, de la unidad de trabajo, del área de enseñanza y del área de investigación (porcentajes).	51
Tabla 12:	Porcentajes de los grados académicos con relación a las disciplinas del área de enseñanza.	52
Tabla 13:	Relación entre preferencias académicas y participación en programas de política pública.	54
Tabla 14:	Nivel de importancia de las funciones de los académicos.	55
Tabla 15:	Nivel de importancia de las funciones realizadas por académicos que prefieren la docencia.	56

Tabla 16:	Preferencia académica por docencia o investigación de acuerdo al Género.	58
Tabla 17:	Grados de acuerdo de académicos sobre los efectos de programas de política pública en la mejora de la calidad de la actividad docente.	58
Tabla 18:	Evaluaciones de la enseñanza, cursos y grado académico en relación a habilidades docentes.	59
Tabla 19:	Mejor docencia y académicos con grados superiores, por género.	60
Tabla 20:	Mejor docencia y académicos con grados superiores, según nivel de estudios.	61
Tabla 21:	Promedio de grupos atendidos de acuerdo al nivel educativo.	62
Gráfica 1:	Preferencia académica y horas invertidas a la docencia	62
Tabla 22:	Porcentaje de horas invertidas a la docencia en académicos que participan en programas de reconocimiento y fomento a la actividad académica.	64
Tabla 23 :	Porcentaje de horas clase en período ordinario en académicos que participan en programas de reconocimiento y fomento a la actividad académica.	64
Tabla 24:	Evaluaciones de la enseñanza y cursos ofrecidos por la institución para mejorar la docencia (porcentajes).	66
Tabla 25:	Porcentajes de los métodos y medios utilizados en la enseñanza por género.	68

Capítulo I: Introducción al estudio de la actividad docente y la profesión académica

Introducción

Estudiar a los académicos hoy en día, ya no es una temática novedosa, pues ha sido reconocida después de la Segunda Guerra Mundial en países con sistemas de educación superior “desarrollados,” como es el caso de Estados Unidos (Red de Investigadores sobre Académicos –RDISA-, 2007). En México fue hasta 1992 cuando ganó impulso el estudio de los académicos mexicanos. Como se verá en este primer capítulo: el académico se transforma al mismo tiempo que las instituciones educativas al responder a las necesidades de una sociedad actual cada vez más globalizada, pero las investigaciones se quedan cortas ante la complejidad que rodea este campo temático. El capítulo contiene una reflexión sobre los alcances y limitaciones de las investigaciones realizadas, por ello se desarrolla en tres apartados:

En el primero, se aborda el perfil de la profesión académica partiendo de la reconstrucción histórica de la segunda mitad del siglo XX a la actualidad. También se revisan los ejes analíticos que marcan la orientación para analizar hoy en día la profesión académica y las diversas investigaciones que se han desarrollado.

En el segundo apartado, se considera a las políticas públicas como uno de los factores que han marcado cambios importantes en los académicos, aunque los sistemas de regulación dados por tales políticas educativas no aseguren incorporar mecanismos confiables que promuevan mejorar la calidad y fortalecer las funciones académicas, en especial la actividad docente.

En tercer lugar, se brinda un espacio para referirnos a la Universidad de Sonora a fin de conocer las prerrogativas de los académicos, con énfasis en las actividades de docencia, ya que es la institución que se ha seleccionado como referente empírico. Con base en todo lo anterior, se desarrolla el planteamiento del problema de esta investigación.

1. Antecedentes y justificación

Hoy en día la función principal del académico mexicano sigue siendo la docencia. 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 períodos de tiempo, y las políticas públicas que se refieren a los académicos y al trabajo docente. En este contexto, se reflexiona sobre el trabajo académico y la docencia en la principal institución pública de educación superior de Sonora, la Universidad de Sonora. Tales rubros se abordan en este capítulo.

Perfil de la profesión académica

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 (Gil Antón, 1992).

Galaz Fontes, Padilla González, Gil Antón y Sevilla García (2008), en una reconstrucción histórica, encontraron que la figura del académico mexicano a partir de la segunda mitad del siglo XX y hasta la actualidad ha pasado por cuatro etapas: 1) *la etapa del catedrático*, durante la cual la labor primordial de los profesores era ejercida como profesionista fuera de las IES, tenían poca remuneración económica, se invertían pocas horas semanales a la enseñanza, la tarea servía para aumentar el prestigio profesional y no había compromiso más allá de lo que se hacía en las horas de clase; 2) *la etapa del docente* surgió cuando la expansión acelerada de la matrícula a partir de 1970 obligó a contratar personal para la docencia, así que esta figura, en la mayoría de los casos, no contaba con experiencia profesional; 3) la etapa del investigador surge en 1984, con la creación del Sistema Nacional de Investigadores (SNI), cuando se resalta el papel del académico como investigador y que justificó que las IES emprendieran programas, en la mayoría con apoyos federales, para que los

docentes pudieran asumir una nueva función; y 4) la etapa de las funciones integrales y deseables del académico. Esta última etapa se proyectó en 1996 con el Programa para el Mejoramiento del Profesorado (PROMEP): 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 (Estévez Nénninger, Martínez Stack, Quihui Andrade, Leyva Castellanos, y Somorrostro López, 2009). En el caso de Sonora no se ha estudiado con suficiencia la historia de la profesión académica, sin embargo, pueden observarse coincidencias con las etapas antes señaladas. De acuerdo a Rodríguez (2003), la mayoría de los profesores eran profesionistas durante las primeras etapas. Algunos de ellos cambiaron su empleo profesional por una plaza de tiempo completo y otros combinaron sus actividades profesionales con el trabajo académico, por lo que se puede considerar que la primera etapa del académico se corresponde con la del *profesionista catedrático*.

El ritmo de generación de nuevos puestos fue un nuevo rasgo del modelo de universidad, al tiempo que el país modificó su esquema de desarrollo abruptamente de una economía cerrada a una abierta y sensible a factores internacionales. Cambios ocurridos a escala mundial afectaron las condiciones de trabajo en los académicos (Altbach, P., 2004). Y no sólo eso, las expectativas de la sociedad cambiaron y los roles profesionales del académico evolucionaron considerablemente hacia nuevas formas de identidad y lealtad. Por otra parte, ahora el conocimiento se ha vuelto el recurso central de la sociedad contemporánea por lo que muchas naciones se esfuerzan para aumentar su capacidad de producir y aplicar conocimiento. Ante esta nueva vertiente se ha ampliado el rol académico, sin embargo, se cuestiona la coherencia y viabilidad del académico tradicional (RDISA, 2007a).

En este marco de referencia, la profesión académica gira en torno a tres ejes centrales a nivel mundial, y es de suponerse que se expresan con diversidad en cada país, región e institución educativa. Dichos ejes analíticos son compartidos

por los proyectos participantes en la Red de Investigadores sobre Académicos² (RDISA) con el propósito de conocer cómo se expresan las tendencias siguientes en diferentes contextos: 1) *relevancia*, que se refiere al papel social de la investigación y al tránsito entre la “academia tradicional” -que busca generar conocimiento básico- y la “academia relevante” dado el nuevo énfasis de la sociedad que está puesto en conocimiento útil o aplicado; 2) *internacionalización*, manifestada en la movilidad internacional de estudiantes y académicos, el uso de nuevas tecnologías que enlazan a las comunidades académicas, y el uso del idioma Inglés como el idioma universal de la comunidad internacional. Y 3) *gestión*, que permite a la educación superior responder efectivamente a un ambiente externo rápidamente cambiante: “... nuevos procesos institucionales, como el control de calidad, cambian la distribución del poder y los valores al interior de la academia, y ello puede ser una fuerza para el cambio” (RDISA, 2007a).

La mayoría de los trabajos sobre académicos han sido llevados a cabo por personas o grupos de trabajo específicos y relativamente pequeños, no han podido realizar un trabajo sostenido que haya permitido fortalecer más este campo de trabajo ni la posibilidad de realizar estudios a nivel nacional, mediante trabajo conjunto de investigadores (RDISA, 2007a).

En 1992-1993 se realizó la *Primera Encuesta Internacional de la Profesión Académica*, coordinada por Ernest L. Boyer y Philip G. Altbach, de la Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching, y en México por Manuel Gil Antón. En ese entonces participaron, catorce países: Alemania, Australia, Brasil, Chile, Estados Unidos, Holanda, Hong Kong, Israel, Japón, Korea, México, Reino Unido, Suecia, y Rusia (RDISA, 2007^a, Cummings, W. et. al., 2005)

² La RDISA tiene como finalidad: *fortalecer el avance en el conocimiento sobre los académicos mexicanos a través de la generación de una red de intercambio entre los colegas afiliados a esta temática y la construcción de una base de información especializada en el estudio de esta profesión* (RDISA, 2007a)

En México, el primer estudio a nivel nacional ha requerido el trabajo de grupos distribuidos en el país geográficamente e institucionalmente. Las preguntas de investigación giran en torno a ¿Quiénes son los académicos mexicanos, de dónde provienen socialmente? ¿Cómo se integran en el espacio ocupacional? ¿A través de qué procesos iniciaron en este oficio? ¿Cuáles son los rasgos de su diversidad? Se aplica un cuestionario a 3,764 académicos en 1992 y se analizan diversas líneas de comparación: a) tres sectores institucionales de adscripción – universidad pública, institutos tecnológicos públicos e institutos privados- b) el período de incorporación a la actividad académica, c) la variedad del tipo de vinculación con las labores propias de ese espacio ocupacional, d) la diversidad de afiliación disciplinaria y e) las condiciones diferenciales en género. Dichas líneas se corresponden con los antecedentes sociales y con las fases de su trayectoria: incorporación al cuerpo académico, iniciación en la vida académica, la trayectoria y la situación actual, observando el origen y situación de los académicos, la formación, las condiciones de trabajo, las actividades centrales, la producción, la experiencia laboral y la percepción de los académicos sobre la propia situación (Gil Antón, et. al. 1994).

Además, en ese estudio comparativo de la génesis, evolución y situación del cuerpo académico en las Instituciones de educación superior en México, se encuentra que en el primer contrato donde recibieron formalmente la encomienda de hacerse cargo de uno o varios cursos en el nivel de licenciatura, la edad promedio fue 28 años, el 28% contratado con menos de 24 años. El 74% inició su carrera académica con menos de 31 años cumplidos. El 9% procedía de progenitores con estudios superiores. El 70% era el primer hijo bajo la condición de estudiante universitario y adicionalmente profesor universitario. El 35% inició sus clases sin grado de licenciatura. El 49% contaba con licenciatura en ese momento. El 12% inició su carrera académica con un grado mayor al que aspiraban obtener sus estudiantes. El 80% recibió el primer contrato en la misma institución donde realizó sus estudios. En el 63% de los casos no había experiencia docente previa de ningún tipo y el 93% no contaba con ninguna experiencia de investigación. El 68% combinaba el trabajo docente con otro

trabajo, frecuentemente relacionado con su campo profesional de adscripción, pues el 75% tenía un contrato de tiempo parcial.

En comparación con otros lugares del mundo, había diferencias formativas para la empresa académica, denotándose una fragilidad disciplinaria, poca consolidación profesional en los campos de referencia, escasas habilidades para la enseñanza y casi nula investigación, pero que forjaba la construcción del sistema educativo a nivel superior mediante la transformación de la figura del antiguo catedrático. La innovación fue dada por necesidad, aprendiendo a enseñar con el salón lleno, construyendo las instituciones al mismo tiempo que generaban sus condiciones de trabajo (Gil Antón, 2004).

García, S., Grediaga, R. y Landesmann (2003), elaboraron un mapa de los contenidos temáticos y disciplinarios de los estudios sobre la universidad relacionados con el campo de los académicos en México. Una vez clasificados concentraron los estudios acerca de: a) las relaciones políticas-laborales, 2) personal académico, 3) la evaluación del trabajo académico, 4) el académico y 5) estudios sobre la mujer académica. Además observaron que en la década de los noventas se ganó en delimitación del campo de estudio de los académicos, ya que la mayoría de los textos apuntan de diversas formas a procesos y condiciones de emergencia, constitución, reproducción, consolidación, desestructuración o desaparición de cuerpos académicos.

Los procesos de profesionalización, institucionalización, modernización, construcción de la identidad, socialización, reproducción y reconversión social, se han venido analizando a partir de los noventas mediante cinco dimensiones constitutivas de los académicos en México: 1) *dimensión laboral* referida a la condición de trabajadores asalariados de una institución, con la que se establece una relación contractual; 2) *dimensión disciplinaria* es la condición de profesionales que se vinculan a la institución como portadores de una formación disciplinaria; 3) *dimensión social*, condición de ser social que pertenece a un segmento del mercado profesional y ocupa posiciones en el espacio complejo; 4) *dimensión política* condición del actor (s) que ocupan posiciones diferenciadas en

un campo y se vincula en determinadas relaciones de fuerzas y 5) *dimensión simbólico-imaginaria*, es la condición propia del académico y que se construye un vínculo con la institución y la disciplina a partir de su experiencia. Los resultados permiten observar que en el transcurso de los noventa la tendencia de los investigadores del campo pretende incursionar y formarse en la construcción del estudio de la diversidad, de la complejidad y de la temporalidad (García, S., Grediaga, R. y Landesmann, 2003).

Sin embargo, hay ausencia de información censal o muestral comprehensiva, oportuna y accesible respecto al número de académicos que laboran en México, también se desconoce dónde trabajan y qué perfil tienen, así como el nivel sociodemográfico básico que presentan (Galaz Fontes, 1999, en García S. Grediaga, R. y Landesmann, M., 2003). También falta dejar en manifiesto aquellos mitos que rodean el trabajo académico a través de las prácticas institucionales y de las creencias personales de los propios miembros de la profesión. Se desconoce la situación particular de los universitarios que compartiendo el nombramiento de personal académico (profesor o investigador) se encuentra adscrito a dependencias universitarias que tienen asignadas dichas funciones institucionales (García, S., Grediaga, R. y Landesmann, 2003).

Políticas educativas y sus efectos en los académicos

La evolución del académico se ha tenido que ajustar a las demandas de una sociedad, manifestada en la expansión de la educación superior. Durante el período de 1960 a 1992, la educación superior creció considerablemente. En ese lapso, México generó 10 instituciones de educación superior y 3,306 puestos académicos cada año (Gil Antón, 2004). Durante 1970 a 1990 en Sonora, la evolución del sistema de educación superior incrementó de 2 a 15 instituciones y de 350 a 2,961 los puestos académicos (Rodríguez, 2007). Nuevos profesores, integración de grupos de trabajo, disposiciones institucionales y acceso a programas formativos, cambiaron el perfil de los académicos mexicanos. Dichos cambios no se homogenizaron entre todas las instituciones ni en las distintas disciplinas. La diversidad fue manifiesta en el sistema educativo superior (Gil

Antón, 1998). Las universidades se vieron en la premura de habilitarse para hacer frente a la expansión de la matrícula.

Como una forma de regulación ante los cambios que se fueron dando por la expansión, surgían las políticas educativas. Ante la complejidad de los sistemas y de las políticas educativas, los académicos han acelerado el paso para responder, como les sea posible, a los nuevos retos que se enfrentan.

Las políticas públicas iniciadas en 1989 por el gobierno mexicano buscaron “modernizar” la educación superior. A principios de los noventa, destacan los programas dirigidos a los académicos para otorgar estímulos al desempeño y los que promovieron la formación disciplinar en el nivel posgrado. Estévez (2007) señala que aún falta mucho por investigar sobre los efectos que tales políticas han dejado en el interior de las instituciones, en el ritmo cotidiano de las unidades académicas (departamentos o escuelas), debido a que los estudios realizados han atendido en el nivel macro las dimensiones política, organizacional y académica. Si bien, existen investigaciones sobre los efectos de los incentivos en el trabajo académico y en la instituciones (Universidad Nacional Autónoma de México, Universidad Autónoma de México, Universidad de Guadalajara y Universidad de Colima), estos trabajos empíricos evidencian los efectos contraproducentes de los programas de incentivos y advierten que pueden debilitar a la comunidad académica (Estévez, 2007). Hay diversidad de opiniones y el análisis se divide a favor o en contra de los programas en proporciones equivalentes, y existe evidencia de opiniones favorables a los programas en las que los académicos señalan no haber modificado de manera significativa sus actividades académicas (García, S., Grediaga, R. y Landesmann, 2003).

En los noventas, los organismos internacionales coinciden en que los desafíos de la Educación Superior (ES) giran en torno a la *calidad, pertinencia y diversificación del financiamiento*. En 1998, para el Banco Mundial las causas de la problemática de la ES son la baja calidad académica, expansión de la matrícula, recursos económicos ineficientes y mala utilización de recursos económicos; señaló tres retos fundamentales: 1) ampliar el acceso a la

educación, 2) mejorar la calidad y 3) acentuar la relevancia y eficacia educativa. Mientras que Hernández (2005) señala que plan de desarrollo en la educación superior en México los objetivos son: 1) ampliar la cobertura con equidad, 2) ofertar programas de educación superior de buena calidad y 3) integración, coordinación y gestión del sistema de educación superior.

Uno de los retos que no ha sido considerado con anterioridad es el proceso de internacionalización de la ES, resultado de los procesos de movilidad social en las décadas anteriores, el cual implica atender estándares *internacionales de calidad, de pertinencias globales y hacer ajustes respecto de los académicos, lo curricular y nuevas dinámicas de aprendizaje* (Mainero, 2009). De acuerdo a la autora, las tendencias que se perfilan son la flexibilidad del currículum, el acortamiento de las carreras, el modelo educativo basado en competencias, los planes de estudio de carácter internacional, la utilización de tecnología en la educación y la comunicación, la educación virtual, el trabajo interdisciplinario, entre otros.

Por otra parte, si a nivel mundial la profesión académica gira en torno a los ejes de relevancia, internacionalización y gestión no sería ilógico pensar que la educación superior también se oriente hacia los mismos ejes, dado que la profesión académica está estrechamente integrada a las instituciones, como señala Stromquist, N. et al. (2007). El autor, además, afirma que los académicos se ven afectados por las nuevas normas y prácticas derivadas de la expansión educativa, la privatización y otros valores derivados de la globalización.

Los desafíos que enfrenta la educación superior en México exponen a los académicos a cambios acelerados y acompañados de momentos críticos de incertidumbre y limitaciones que hoy en día siguen padeciendo.

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 Profesorado impulsa el trabajo colaborativo y la integración del académico en un cuerpo académico (Díaz- Barriga, 2005). Por ello, resulta indispensable que los propios académicos asumamos los retos y el esfuerzo adicional que representa promover una mayor vida colegiada y, consecuentemente, tener una mayor participación en la toma de decisiones (Galaz Fontes, J y Viloría Hernández, 2004).

Además, 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 (Castillo, 2006).

Las IES tienen como actividad principal la docencia, todos los académicos la ejercen e invierten determinado tiempo de su jornada laboral aunque se desconoce el grado de calidad con que la ejercen, como se podrá ver a continuación. De acuerdo con Rueda (2003), la evaluación de la docencia en la universidad ha sido uno de los temas atendidos más tardíamente por las políticas generales en el sector de la educación superior, así como por los directivos y cuerpos colegiados de los propios planteles. Sin embargo, los instrumentos utilizados para evaluar las actividades de docencia no son claros. A partir del deterioro económico de las IES y el bajo ingreso de los académicos, se dio origen a la implementación de programas orientados a la planeación y la evaluación del quehacer académico (Castillo, 2006).

La actividad docente no se ve reflejada en las políticas públicas educativas en las dos últimas décadas. A fines de los años ochenta, la docencia no fue una de las preocupaciones de los mecanismos ni de las recompensas del sistema de evaluación. Tampoco, se buscó la forma de mejorar la actividad docente ni de

diseñar ni aplicar un esquema de evaluación que alentara y fortaleciera dicha actividad (Canales, 2008). Además, el autor señala que la actividad docente fue limitada a registros administrativos de cumplimiento: número de horas de clase, cantidad de alumnos, cumplimiento del programa, puntualidad y horarios, entre otros.

Por otra parte, 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, dígame 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 (Díaz Barriga 2005). 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 (Díaz Barriga, 2005).

Nada está resuelto ni programado. Sobre todo en el ámbito de la docencia existen algunas contradicciones en lo que se esperan obtener, por ejemplo: lograr resultados que vinculen la calificación de los estudiantes y los estándares nacionales e internacionales, a la vez favorecer que los estudiantes desarrollen una capacidad de aprendizaje permanente o diversas habilidades de auto aprendizaje. Pareciera increíble pensar *que la docencia funciona por ensayo y error* (Díaz-Barriga, 2005). El ejercicio continuo de la docencia ha dado origen a aprendizajes de conocimientos y contenidos escolares, a la par que de habilidades para el manejo de los grupos escolares.

Por otra parte, se han trasladado conceptos y políticas “de mercado” a espacios académicos en universidades de América Latina y en México particularmente, identificados en los sistemas de pago por méritos, por rendimientos o por productividad. Los rasgos destacados en las transformaciones universitarias son identificados por la diversificación de fuentes de financiamiento y competencia por recursos financieros, por el crecimiento de inversiones privadas y emergencias de nuevos proveedores en educación, la venta de servicios y vinculaciones entre universidad con empresas, entre otros. Por lo que dichas transformaciones han traído posturas opuestas, por una parte la distorsión y transformación de la esencia de la universidad y por otra, las nuevas formas de adaptación a los nuevos requerimientos de la sociedad del conocimiento y la información. En el ámbito de las políticas de evaluación con el fin de diagnosticar y mejorar la eficiencia y desempeño institucional y académico priorizaron calificar y jerarquizar productos de la universidad, garantizar estándares de calidad y regular el ingreso de estudiantes a la universidad. Sin embargo los sistemas de evaluación ofrecen como únicas referencias las concepciones básicas de los programas de rendimiento en términos de *estímulos, productividad y calidad* aunque los objetivos son ambiguos estableciendo indicadores indirectos –número de publicaciones, estudiantes graduados, cursos impartidos, entre otros- y las prioridades de los académicos se inclinan hacia actividades “rentables”, “temas financiables” y prácticas más “eficientes” a fin de obtener puntajes que eleven las remuneraciones (Ordorika, 2004).

Estos cambios estructurales han llevado a los académicos a percibir modificaciones en la naturaleza de su trabajo. Identifican que los programas de estímulos al rendimiento han introducido una “lógica de competencia”, que promueve comportamientos en búsqueda de altos puntajes de evaluación, sin importar la simulación y deterioro de la calidad académica. Así mismo, señalan que los procedimientos de evaluación son imperfectos, discrecionales y arbitrarios. Aunque las posturas oficiales y discursos de autoridades universitarias y educativas subrayan el incremento de la productividad de profesores e investigadores como un impacto positivo, se desconoce información que sustente

que la práctica de sistemas de evaluación por mérito incrementen el número y la calidad de la educación superior en México (Ordorika, 2004).

Además, no se cuenta con información clara que permita asegurar si el incremento en la obtención de posgrados por los académicos obedece a los sistemas de incentivos, a la presión demográfica, a la lucha por adquirir una plaza académica, o porque se busca mejorar la práctica docente. Sin duda un estudio de mercado sobre el trabajo de los académicos ayudaría a identificar los factores y dinámicas que pueden explicar las condiciones de la profesión académica (Galaz Fontes, J., Padilla González, L. y Gil Antón, M, 2007).

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.

En suma, las políticas públicas han marcado una reestructuración en la educación superior y en diversos componentes vinculados a ella. Sin embargo aún no han sido incorporados mecanismos confiables que promuevan mejorar la calidad y fortalecer las funciones académicas, en especial la actividad docente.

Académicos y docencia en la UNISON

Un componente importante en la investigación sobre el trabajo académico ha sido el prestigio como académico, que en el caso de Sonora, gira entorno 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, 2003). 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).

Así mismo, evidencia empírica señala que los profesores tienden al ejercicio de la docencia y que sólo una pequeña proporción combina actividades simultáneas de docencia e investigación, interpretada esta relación como complementariedad y refuerzo mutuo; conflicto y competencia reforzado por los sistemas de evaluación académica (Grediaga, Rodríguez, Padilla, 2004).

Lo expuesto no incluye la producción de los docentes con investigación, quizás valdría la pena incorporar la productividad académica con criterios claros y equitativos que dignifiquen el desarrollo de la planta académica, ampliar redes entre las IES, también podría favorecer que las IES sopesaran dichas funciones. Existen académicos que prefieren dejar de percibir dinero vía la productividad y ganar en dignidad, docentes que se perciben desaprovechados, y que no encuentran resonancia con la autoridad ante la preocupación por el académico (Estévez, 2007). La autora presenta un panorama de una comunidad dolida ante corrupción, discrecionalidad y falta de criterios claros y equitativos en la implementación de los programas de estímulo a la productividad del trabajo, a partir de la percepción de los académicos.

En el supuesto de una masificación de las funciones de docencia e investigación, el ejercicio financiero de una IES por sí sola no podría soportar la masificación de las dos funciones. De acuerdo al Programa Nacional de Educación de 2001-2006 plantea la necesidad de incrementar el financiamiento federal y estatal que consolide el desarrollo de las IES, buscar fuentes alternativas de financiamiento, llegar a acuerdos con los diferentes actores involucrados: financiamiento público, instituciones públicas y los tres niveles de gobierno (Hernández, 2005).

Por otra parte, en el marco de la normativa del Estatuto del Personal Académico (EPA), creado desde 1985 en la UNISON, las actividades se distribuyen de acuerdo a la clasificación de: profesor, profesor-investigador, técnico académico y ayudante (ver Tabla 1)

Lo anterior resulta importante porque para fines de este estudio sólo se excluye a los que tienen el nombramiento de técnico académico por no participar de la función docente e investigación.

Cada función académica exige una gama de actividad de amplio espectro. Como elemento principal para este estudio, se ha delimitado a la actividad docente. Cabe señalar que esta investigación no implica una profundización u observación directa del quehacer docente. Este apartado marca la pauta de las actividades aprobadas por la normativa institucional como parte del contexto que encuadra el objeto de estudio considerado.

Tabla 1: Tipo de nombramiento y actividades descritos en el Estatuto de Personal Académico (EPA) de la UNISON, 1985.

Nombramiento	Actividad
Profesor	Docencia y de difusión de la cultura
Profesor-investigador	Docencia e investigación y difusión de la cultura
Técnico académico	Instrucción y capacitación técnica a los alumnos, ya sea en programas docentes, proyectos de investigación o de difusión de la cultura.
Ayudante	Apoyo a los Profesores o Profesores-Investigadores en el desarrollo de las funciones de docencia, investigación y difusión de la cultura, al mismo tiempo que se capacita académicamente

Reconstrucción propia tomada del EPA. Artículos: 6, 7, 8, 17 y 18

La docencia incide directamente en la formación y capacitación de profesionales, científicos y técnicos de calidad, responsables y competentes, que satisfacen las necesidades del desarrollo económico, social y político del estado y del país, fundamentado en el principio de libertad de cátedra (EPA, 1985). Además apoya la libertad de investigación que se organiza, realiza y desarrolla bajo las condiciones y requerimientos institucionales, regionales, nacionales y del contexto internacional.

En la Universidad de Sonora durante el 2006-2007 el personal académico, sumó 2364 (Ortega, 2007), de los cuales el 43% (n=1022) son contratos de Tiempo Completo (ver Tabla 2).

Tabla 2: Total de académicos por tipo de plaza y género en las tres Unidades Regionales, 2007

DEPARTAMENTO	ITM		MTC		MMT		MTC/AJUSTE		Total
	M	F	M	F	M	F	M	F	
URC (Hermosillo)	124	60	448	231	10	2	18	8	901
URS (Navojoa)	0	0	40	23	0	1	0	0	64
URN (Santa Ana)	0	0	11	1	0	0	0	0	12
URN (Caborca)	0	0	30	9	0	0	0	0	39
URN (Nogales)	0	0	0	6	0	0	0	0	6
Total	124	60	529	270	10	3	18	8	1022

Fuente: Estévez (2008)

En el 2005, del total de 1,040 plazas de tiempo completo (incluidos los técnicos académicos), 646 (62%) tenían el título de formación de posgrado, dato confirmado por la Dirección de Planeación (Estévez, 2007). El Rector Ortega (2008) informó que el porcentaje de profesores de carrera con posgrado en la UNISON asciende al 81 por ciento.

Por lo anterior podemos concluir que las políticas públicas han buscado estimular la actividad de investigación en universidades dedicadas principalmente a la docencia; al tiempo que se privilegió un enfoque cuantitativo de docencia y existe ausencia de programas de formación pedagógico-académica de tipo permanente y de amplia cobertura (Estévez, 2007). Tampoco se ha investigado sobre los académicos en la UNISON para obtener una visión panorámica sobre las tendencias del trabajo y la profesión académica en la actualidad; las investigaciones más actuales versan sobre aspectos puntuales: estímulos (Castillo, 2003), estrés (Urquidi, 2003), programas de formación de profesores (Estévez, 2007); y en la mayoría de los casos se ha trabajado con poblaciones no representativas y enfoques cualitativos, lo que han permitido un acercamiento detallado a los aspectos mencionados. No se sabe qué piensa la generalidad de los académicos sobre su trabajo, incluida la docencia.

2. Planteamiento del problema

Ante lo expuesto, se busca generar la información necesaria para responder a dos preguntas generales que orientan esta investigación y al mismo tiempo dar respuesta a tres planteamientos particulares:

¿Cuáles son los rasgos de la docencia en la UNISON, desde la visión de los académicos y qué tanto difieren a partir del género, afiliación disciplinar desde el grado máximo, y participación en los programas de políticas públicas y estímulo al desempeño docente?

¿Hasta qué punto es la docencia el mayor interés para el académico en comparación con otras actividades como la gestión y/o la investigación?

Preguntas particulares sobre los rasgos de la docencia

¿Cuáles son los métodos, medios, modalidades y recursos (tradicionales y nuevos) de la práctica docente que emplean los académicos?

¿Qué tipo de contenidos de enseñanza (conocimiento, habilidades, valores) enfatizan los académicos?

¿Cuáles son las características de internacionalización del trabajo docente?

3. Aportaciones al estudio del cambio y la innovación educativa

El cambio educativo no es un proceso lineal ni preestablecido sino complejo, inestable e impredecible, dependiente del entorno individual, escolar, social, económico y político; esto implica promover cambios justificados que lleven a la *apertura, actualización y mejora*, sujeta a variaciones, adecuaciones y modificaciones, de acuerdo al contexto donde se implementará (Zabalza, 2000).

Las investigaciones sobre el campo señalan que, para la comprensión de los cambios educativos, es de suma importancia conocer los significados que los protagonistas construyen sobre la propia situación o entorno de cambio, así como sobre las políticas educativas que están influyendo y sobre el rango de autonomía de las instituciones y centros educativos para manejarse ante las exigencias

externas (Fullan y Stiegelbauer, 1997; Fullan y Hargreaves, 1999; Angulo 1994; Zabalza 1996; Tejada 1998).

Marinero (2007) resalta que a los efectos de la expansión de la matrícula como resultado de los procesos de movilidad social en las décadas anteriores se adhiere la internacionalización de la educación superior, lo que implica un desafío para atender los estándares internacionales de calidad, responder a nuevas pertinencias globales, producir cambios académicos y curriculares, nuevas dinámicas de aprendizaje, entre otros.

Sin duda, la movilidad internacional de estudiantes y el personal académico ha crecido, las nuevas tecnologías han permitido conectar a las comunidades académicas de todo el mundo y el inglés tiende a convertirse en el idioma de la comunidad internacional. El poder económico y político de un país, su tamaño y ubicación geográfica, su cultura dominante, la calidad de su sistema de educación superior y la lengua que utiliza para el discurso académico y publicaciones, son factores que matizan los enfoques sobre la internacionalización. Por lo tanto, Kogan y Teichler (2007) consideran relevante abordar las funciones de las redes internacionales, las implicaciones de la diferencia de acceso a ellas y el papel de las nuevas tecnologías de la comunicación en la internacionalización de la profesión. Lo anterior pone de manifiesto la necesidad de identificar cuales son las características que regulan la internacionalización entre los académicos.

Una investigación sobre los *rasgos de la actividad docente en la UNISON desde la perspectiva de sus académicos* puede contribuir a acrecentar el conocimiento sobre los cambios en la profesión académica, en el sentido que arroja información desde sus propios actores. Asimismo, se espera que al conocer los rasgos de la actividad docente, se propicie el diseño de políticas educativas más acordes con las necesidades de cambio y reforma educativa de acuerdo a: las características de la planta académica, la funcionalidad de la obtención de grados, la participación de los académicos en los programas de políticas públicas y sus impactos en la mejora de la calidad docente, así como la participación en programas de posgrado. Lo anterior, puede favorecer el desarrollo de estrategias y la toma de decisiones sobre la creación de nuevas

estructuras que favorezcan la mejora de la calidad en las funciones docentes del personal académico.

Estructura de la tesis

A continuación se presenta cómo se ha estructurado esta tesis. En el siguiente capítulo se presenta el marco teórico y contextual. Se subdivide en cinco secciones: las dos primeras hacen referencia a la educación superior en México y la profesión académica; la tercera, centra la atención en la docencia partiendo de cómo se ha estudiado, así como la diferencia entre práctica y actividad docente. En la cuarta, se señala el vínculo entre la identificación de la actividad docente y la disciplina. La quinta sección desarrolla los elementos de la organización institucional como formas que delimitan las actividades docentes.

En el tercer capítulo de esta tesis se explica la metodología empleada en la investigación. Se describe el instrumento, la población y la muestra, los procedimientos de acopio y las dimensiones y variables que este estudio ha considerado.

El cuarto capítulo contiene los resultados sobre los rasgos de los académicos y la docencia: primero, se describen los aspectos generales de los académicos de tiempo completo y segundo, se hace énfasis en los rasgos de la docencia.

Por último, en las conclusiones se busca dar respuesta a las preguntas planteadas en esta investigación.

Capítulo 2: Marco Teórico

Las transformaciones en la educación superior implican, inherentemente, cambios en todos los factores que se vinculan con los académicos. Para poder hablar de los académicos y su actividad docente, tema de interés para este estudio, es fundamental dejar en claro los conceptos y la complejidad que implica dicha temática. Por tanto, el capítulo dos expone el marco teórico en el que se ha sustentado la investigación realizada.

1. La educación superior en México

En México, durante las cuatro décadas comprendidas de 1960 a 2000 se dieron cambios acelerados y significativos que impactaron a los académicos mexicanos. El comienzo del moderno Sistema de Educación Superior Mexicano (SESM) fue en la década de 1950, por lo que la ES y por ende la profesión académica modernas cuentan con sólo poco más de 50 años. La demanda estudiantil era limitada, de mil estudiantes que iniciaba primaria sólo uno obtenía el título universitario (Padilla, 2003).

Desde la década de 1960 hasta el año 2000, la universidad mexicana comenzó a transformarse y el sistema a diversificarse. La matrícula tuvo un crecimiento muy acelerado, y como consecuencia, una cifra cercana a los 150 mil puestos académicos fue generada en el conjunto de las IES de México (Padilla, 2003). Por lo tanto, como es de esperarse, la apertura de estas plazas y la multiplicación de la matrícula, conllevó a un incremento en el número de las IES, y otra serie de fenómenos como la complejización de las estructuras burocráticas, todo lo cual modificó los procesos y las estructuras en la ES (Gil Antón et al., 1992, Gil Antón et al., 1994; Gil Antón et al., 1996; Rodríguez, 2000).

Se puede decir que el contexto de poca organización y desarticulación que algunos autores afirman dio origen al SES mexicano actual (Rodríguez, 2000), fue constituido por la convergencia de dos grandes factores: por un lado una creciente demanda de educación avanzada, -más que nada por los certificados que legitiman su posesión- y; por el otro, la disposición gubernamental de

satisfacer dicha demanda sin limitar su magnitud, regular su canalización, ni modificar la organización académica característica de la universidad tradicional. Dado este contexto, el acceso laboral de los académicos, no estuvo regulado por criterios académicos o en el mejor de los casos, dichos criterios fueron los mínimos, sobretodo en formación universitaria (Fuentes, 1989, citado por Gil Antón et al., 1994, Rodríguez, 2000 y González, 2007).

2. La educación superior y la profesión académica.

La profesión académica sólo es posible entenderla en el marco de referencia de la educación superior (Padilla, 2003), por ello se puede afirmar que la transformación de la educación superior (ES) como institución social ha modificado la evolución y desarrollo de la profesión académica. Las Instituciones de ES han tenido que evolucionar por los cambios derivadas de los procesos globales ocurridos en las distintas sociedades y en distintas épocas, y los académicos no quedan excluidos. En esa evolución, 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 y el idioma inglés, 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 (Cummings, et. al., 2005).

Por medio de un panorama más completo de la transformación de la ES, se presentan y analizan datos históricos relacionados con la evolución de la universidad desde sus inicios hasta llegar a la universidad moderna. Ahí se observará en breve la complejidad de la profesión académica, los supuestos y concepciones sobre los cuales los académicos contemporáneos fundamentan su acción (Grediaga, 2000a; Padilla, 2003³ y Grediaga, Rodríguez y Padilla 2004).

³ Los datos históricos abordados por Padilla son, a su vez, retomados de los autores: Rudolph, 1962; Haskins, 1965; Finkelstein, 1984; Clark, 1987; Clark, 1989; Becher, 1992; Schwartzman, 1994; Kerr, 1995; Freeland, 1997; Gumpert, 1997; Pacheco, 1997; Perkin, 1997; Altbach, 1999.

En los siglos XI y XII da inicio la historia de las universidades, en sus inicios da lugar al modelo conocido como la Universidad Europea, donde los maestros y estudiantes destacados tenían el control, pese a la polémica con la doctrina de la iglesia y las concepciones frecuentes del conocimiento y verdad, entendida esta última como la revelación, se estableció la noción de *libertad de cátedra*. Aunque esta noción ha sufrido severas modificaciones debido a los diferentes lugares y épocas en las que ha existido, todavía sigue vigente (Clark, 1987; Grediaga, 2000a; y Padilla, 2003).

Durante casi ocho siglos, el modelo de la Universidad Europea se mantuvo sin grandes cambios hasta la llegada de la revolución científica, de ahí comenzó a influir en su transformación. La mayor evolución fue el surgimiento de la función de investigación se incorporó en la universidad Alemana a mitad del siglo XIX. Esto dio inicio a un cambio que marcó radicalmente a la universidad y junto con ella, a la profesión académica. De ahí en adelante se comenzó a impulsar la investigación como la segunda actividad básica de los académicos (Altbach 1991; y Padilla, 2003). Mientras que para algunas IES como Harvard, Columbia, Yale, Princeton, entre otras, la investigación es la actividad primordial (Padilla, 2003).

La expansión de la universidad centrada en la investigación se dio cuando algunos países y estudiantes consideraron que este nuevo modelo de universidad podría revolucionar todo el sistema de educación superior (SES) conocido hasta entonces, pues durante los siglos que duró el modelo de la universidad europea, los avances en inventos e investigaciones no se relacionaban con la universidad, sino que eran producto de grandes científicos con laboratorios caseros o patrocinados por el Gobierno y que no necesariamente habían asistido a la universidad (Padilla, 2003). En los Estados Unidos de Norteamérica (EUA), cientos de estudiantes migraron a formarse en las modernas universidades alemanas de esa época, al final del siglo XIX, su sistema universitario se vio influido por la experiencia de los estudiantes graduados de dichas universidades. Por otra parte, la economía y la competitividad internacional, comenzó a adoptar el nuevo modelo de universidad (Grediaga, 2000a; y Padilla, 2003). El cambio implicó la ruptura de paradigmas y concepciones relacionadas con la labor de

los profesores universitarios. El rol del nuevo profesor -el precedente del moderno académico de hoy- se modificó de manera radical. La principal meta del trabajo académico se transformó, dejando de ser la enseñanza la única función de los académicos para incorporar la investigación a sus actividades, lo que influyó en la organización universitaria, en los servicios ofrecidos por ésta, pero en especial en los sistemas de recompensa académicos (Padilla, 2003). Además, las funciones de los académicos se ampliaron en términos de especialización, entrenamiento doctoral, habilidades especializadas y en la organización y políticas institucionales de la ES (Padilla, 2003; y King y Lawler, 2004 citado en González, 2007).

En el S. XXI, las universidades latinoamericanas se enfrentaron a los principales desafíos de la “sociedad de la información” considerando en ello a las personas que trabajan con conocimiento avanzado y, en los lugares o “sitios”; la aparición de nuevas modalidades de producción, la diversificación de las fuentes de financiamiento que sostienen el trabajo con conocimiento. Y los cambios en las formas de transmisión, transferencia, difusión y utilización del conocimiento. Es lo que se conoce como la “revolución de la información” (Brunner, 2000).

De acuerdo con Padilla (2003) en Estados Unidos los profesores fuera de la universidad se vieron implicados en asociarse con base en la disciplina y formar así sociedades cultas, ello apoyó el desarrollo de nuevas ramas de conocimiento. Así mismo formaron organizaciones en la naturaleza particular de la profesión académica para representar los intereses de miembros de facultad representados por la Asociación Americana de Profesores de Universidad. Con ello reflejaron una dualidad de la profesión académica: por una parte eran profesores académico y por otra eran especialistas (Padilla, 2003). Aunque la profesión académica se abrió camino para ser reconocida socialmente en el campo de la investigación, hoy en día esto ya ha sido remplazado por otros especialistas en campo de la investigación y no por los académicos.

La expansión de los sistemas de educación superior generó un incremento de la planta académica en los países industrializados, ello llevó a necesitar nuevas formas de organización dentro de la universidad. El aumento de miembros de la profesión académica tuvo que ser organizado en la estructura universitaria

de acuerdo con la multiplicidad de asignaturas o materias de estudio y con base en la creación de una jerarquía de profesores en rangos y niveles ascendentes (González, 2007 y Padilla, 2003).

En Latinoamérica hasta recientemente la profesión académica era vista en muchas IES como una responsabilidad de medio tiempo complementada por otros trabajos; en el Reino Unido y EUA ha habido desde comienzos del siglo XX un mayor grado de profesionalización o consolidación de esta profesión (Altbach, 1991; Padilla, 2003; González, 2007).

Hoy en día, la tendencia mundial sobre la perspectiva de la profesión académica se encuentra en transición desde la “expertez del conocimiento” hacia la “expertez de aplicación”; asimismo, el énfasis de la producción de conocimiento, el flujo de la información a nivel internacional y las necesidades de mejora ante el control y administración del trabajo académico ayudarán a definir la naturaleza del rol académico (Cummings, et. al., 2005).

El siguiente apartado expone la complejidad que ahora resulta hablar de los académicos desde su profesión y al mismo tiempo advierte los términos para este estudio.

La profesión académica

La profesión académica es una ocupación inusual, en primer lugar porque está compuesta por múltiples disciplinas, y en segundo porque se encarga de la educación y el entrenamiento de otras profesiones; por lo que se le ha llegado a catalogar como la profesión de profesiones (Clark, 1987). Esta se caracteriza por dos polos de atracción: el primero relaciona a los académicos con su institución, intentando retenerlos en ella; el segundo, atrae a los académicos hacia sus disciplinas, intentándolos convencer de afiliarse a su campo de conocimiento. Esta profesión es constituyente de las principales fuentes de diferenciación. En primera instancia se encuentran las políticas y los recursos de la IES en la que es contratado un académico le permitirá desarrollar ciertas actividades y segunda

porque su disciplina de formación se relacionará con una fuerte o débil concentración en la vida académica como tal.

Por otra parte, de acuerdo a Grediaga (2000a) la profesión académica puede concebirse como una forma legítima e integrada de agrupación ocupacional que constituye una asociación de individuos que se ubican en organizaciones que cumplen con la función de producir, transmitir y certificar la adquisición del conocimiento -IES o centros de investigación. Además, plantea que los académicos tienen la capacidad de autorregular los procedimientos de incorporación a la profesión y a las otras profesiones, así como de evaluar los productos y los servicios que generan; otra característica es que cuentan con un sistema de valores, normas y significados que orientan su acción. Una de las diferencias significativas de la profesión académica respecto de otras profesiones, es que se caracteriza por integrar a miembros que han sido formados, cultivan y pertenecen a muy distintos campos de conocimiento, aún cuando como núcleo básico -en el mejor de los casos- compartan las exigencias generales del conocimiento científico y las habilidades necesarias para desarrollar las actividades de docencia e investigación (Grediaga, 2000a, p. 161).

Esta amplitud de los campos de conocimiento, además de los efectos colaterales desarrollados por las políticas públicas, los distintos sistemas de evaluación e incluso los programas de incentivos, entre otras cosas, han llevado a algunos autores a pensar que la actividad académica carece de un núcleo unitario, lo cual produce la fragmentación del grupo académico (Becher, 1992; y Clark, 1996 citado por Rodríguez, 2000 y Grediaga, 2000a; Padilla, 2003; y Grediaga, Rodríguez y Padilla 2004, Estévez, 2007; Castillo, 2006; Didou, 1995). Sin embargo, la tendencia internacional sustentada en los ejes de *relevancia*, *internalización* y *gestión* podrían estar re-definiendo el rol académico (Cummins, et. al., 2005).

En suma, dada la complejidad de la profesión académica existen características básicas que la conforman: el personal académico suele tener como nivel de formación mínima la licenciatura -aunque este criterio depende del sistema y la institución-, ser contratado por un instituto de educación superior o

por otras instituciones dedicadas de manera exclusiva a la investigación, se incorporan a un grupo de individuos que tienen motivaciones, expectativas y estrategias colectivas; además, enseñan, investigan y a través de sus actividades definen a la universidad, por lo tanto su trabajo es en esencia la educación superior de un país (Altbach, 1991; Rodríguez, 2000; Grediaga, 2000a, Padilla, 2003 y González, 2007). Para efectos de este estudio se considerará académico a la persona vinculada laboralmente a una institución de educación superior en México, además que esté adscrita mediante un contrato de medio tiempo o tiempo completo –conceptos que se desarrollarán más adelante-, lo que implica tener derechos y obligaciones por el cumplimiento de las funciones académicas en: docencia, investigación, difusión y gestión; así mismo que este afiliada a una disciplina o saber profesional en el que se ha formado (Gil- Antón, 1994; RDISA, 2007).

3. Docencia

De acuerdo con Preciado, Gómez y Kral (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. En la hemeroteca de la Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, se pueden encontrar: 3,950 artículos que abordan la temática de docencia, 2,123 en políticas docentes, 2,506 en actividades docentes, 1,967 en prácticas docentes, 1,119 en didáctica docente, 1140, pedagogía docente, 208 en tecnología de la información, 571 abordan los modelos educativos y la docencia. La lista puede ser indefinida pero esto ofrece un panorama de la importancia que sigue siendo estudiar al docente desde sus diferentes enfoques. A continuación se presentan algunos estudios relacionados con la docencia.

Algunos autores se concentran en revisar el tema de la evaluación docente, por ejemplo: Canales y Luna (2003) muestran que las políticas de los noventa se dirigieron a mejorar el nivel de escolaridad de los profesores de la enseñanza superior, a instaurar un esquema de rendición de cuentas del desempeño y a un

intento de regular las plantas del personal académico en las instituciones, pero no ofrecieron opciones para la actividad docente. Por el contrario, las políticas privilegiaron la investigación y restaron mérito a la docencia. Los autores hacen un llamado de atención para el urgente diseño de una política realista para mejorar la actividad docente, una política que reconozca la diversidad del trabajo académico y también las diferencias institucionales.

Díaz-Barriga y Rigo (2003) consideran que 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, analizan 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.

Arbesú, Loredó y Monroy (2003) señalan el involucramiento de los docentes en procesos innovadores de evaluación, por ello enfatizan el carácter formativo de la evaluación y la retroalimentación hacia la mejora de la práctica educativa, a través de un sistema de evaluación desde un enfoque humanista.

Rueda, Elizalde y Torquemada (2003) plantean que la concepción, la antigüedad, el tipo y el uso de cada sistema de evaluación son diferentes en cada caso, por tanto, revisan los aspectos teóricos y técnicos de la evaluación de la docencia, al mismo tiempo que comparan las prácticas en seis universidades públicas para plantear un indicador de cómo se sustentan las políticas de evaluación de la docencia.

De la evaluación docente se podrían enumerar estudios desarrollados a nivel nacional como internacional. Algunas temáticas giran en torno al debate sobre el sentido de la evaluación; otros reportan experiencias de evaluación institucional y de valoración de la función docente, mientras que otros hablan de los cuestionarios e instrumentos que han sido utilizados para evaluar la docencia (Garza Vizcaya, 2004).

Canales (2008) sostiene que la actividad docente no ha sido un componente relevante en las políticas públicas y se concentra en una sola iniciativa: *la evaluación*. El autor señala 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, sino que 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.

Lo anterior sienta las bases para entender que la actividad docente no puede ser estudiada sin considerar los cambios que se han gestado en la evolución del académico.

Uno de los ejes principales de la actividad docente es sin duda las prácticas dentro y fuera del aula encaminadas a la enseñanza – aprendizaje, las cuales pueden ser clasificadas en tres dimensiones: Planeación, conducción y evaluación (Martínez, 2006). Lo anterior la autora lo sustenta en la revisión de distintos modelos de evaluación y docencia.

De acuerdo a Loreto, Romero e Inda (2008) para evaluar la práctica docente es importante incluir el dominio disciplinario y pedagógico valorado en la aplicación de los contenidos.

Otra línea de reflexión es la valoración de la práctica docente desde la perspectiva de género: Preciado, Gómez y Kral (2008) argumentan que la

presencia de la mujer en el ámbito laboral, incluido el nivel de educación superior, va en aumento.

Con el fin de conocer algunos rasgos de las principales actividades de docencia en México, Estévez y Cols. (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 nivel educativo de doctor o de posgrado invierten semanalmente 17 horas a las actividades relacionadas a la docencia. Por otra parte, este estudio contempla la posibilidad de que algunos de los rasgos observados en la caracterización de las actividades docentes del académico mexicano sean por los efectos de las políticas públicas desarrolladas en los últimos años en los sistemas de educación superior.

Los estudios analizados hasta este punto permiten contar con un panorama sobre cómo se ha estudiado la actividad docente, sin embargo, no se encontraron investigaciones basadas en muestras representativas del docente mexicano, lo cual habla de una limitación en el campo de estudio.

Definición de la actividad docente

Dada la complejidad de abordar el tema de la actividad docente, es necesario conocer algunas posturas y concepciones teóricas. 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.

De acuerdo al Estatuto Personal Académico de la UNISON, 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 como se podrá observar en el siguiente apartado.

4. Disciplina

Las actividades académicas se dividen y agrupan básicamente de dos maneras: por disciplinas y por establecimientos (Clark, 1992). Si bien, los establecimientos están compuestos por el conjunto de edificios, ya sea contiguo o disperso, son la muestra visible y palpable de una universidad con entidad definida y dimensiones considerables. Mientras que la disciplina es una forma especializada de organización en tanto agrupa especialistas similares, es decir, reúne a una comunidad de interés de tipo gremial con amplia extensión territorial. Es por ello, que antes de abordar a la organización institucional conviene aclarar que la disciplina sobrepasa los límites de una institución.

La disciplina tiende a ser la fuerza dominante de la vida laboral y profesional de los académicos en los países avanzados (Clark, 1992). Las disciplinas académicas son espacios intelectuales y sociales que tienen como finalidad la búsqueda y ampliación del conocimiento científico. Se diferencian entre sí por su grado de acumulación de conocimiento y por el desarrollo de estrategias teóricas y metodológicas cada vez más eficaces para entender y dominar los procesos de observación, medición y experimentación necesarios en

la construcción del saber científico (Grediaga, 2000a; Grediaga, Rodríguez y Padilla 2004).

La sociedad del conocimiento viene a complejizar el estudio sobre la disciplina y los mercados académicos, por ejemplo, en cuanto a la propia secuencia y congruencia disciplinaria de la obtención de grado. Es decir, en la mayoría de los casos la disciplina inicial no es similar al campo de conocimiento de los grados consecutivos de formación, incluso algunos académicos que estudiaron su licenciatura o ingeniería en un campo del conocimiento, estudian su maestría en otro y su doctorado en otro distinto a los dos anteriores. Por esta razón, algunos autores decidieron clasificar la afiliación disciplinaria de cada académico conforme a sus estudios de licenciatura -pregrado-, con el entendido de que en esa fase básica de su formación se encuentra expuesto de manera sistemática al conjunto de valores y orientaciones específicos de su disciplina fundamental de afiliación (Gil Antón et al., 1994 y Grediaga, Rodríguez y Padilla, 2004).

La afiliación disciplinaria diferencia las preferencias académicas, los estilos de trabajo, las trayectorias académicas, los procesos de socialización y los valores de la profesión. Así pues, este aspecto de la profesión académica, trasciende el ámbito institucional, creando comunidades disciplinarias que traspasan las fronteras estatales y nacionales, ahí recae la importancia de su estudio (Padilla, 2003; Grediaga, 2000a; y González, 2007).

Asimismo, la diversidad disciplinaria que ha estado presente en la ES y la profesión académica, refleja una heterogeneidad que lejos de generar desorganización, enriquece la vida académica, si promueve un verdadero cultivo del saber como la mejor estrategia para la formación de recursos humanos y la recreación y generación del valor fundamental de la vida académica, el conocimiento (Gil Antón, et al., 1994)

Además, el tipo de institución y la disciplina influyen en mayor grado en la naturaleza de trabajo académico; mientras que el vínculo entre la institución, el académico y disciplina influyen en los procesos de socialización (Padilla, 2003)

Así como Padilla (2003) señala que los estudios internacionales sobre la profesión académica encontraron que la fidelidad con la profesión o disciplina es más fuerte que la lealtad con el campus del mundo académico: en los países como Corea, Estados Unidos, Holanda o Suecia la identificación de la persona es con la disciplina académica (Schwartman, 1993). Mientras que estudios de América Latina, incluyendo México, encontraron que la lealtad institucional ocupa el primer rango de importancia para los miembros del profesorado (Padilla, 2003). Schwartman (1993) señala que los académicos se sienten en primer lugar miembros de la disciplina, luego de un departamento y por último de la institución, como resultado de la movilidad del profesor. Sin embargo, dada la escasez de plazas académicas existe la posibilidad que el académico sacrifique la identificación con su disciplina y se adhiera a trabajos administrativos ajenos a sus intereses profesionales.

Aunque es más costoso cambiar de especialidad que dejar la universidad, el estancamiento del personal académico ha llevado a las instituciones a ofrecer capacitaciones a los profesores sobrantes con objeto de trasladarlos a otros campos o sedes dentro de la propia institución, debido a los compromisos disciplinares especializados que van estableciendo los académicos conforme adquieren una formación avanzada y recorren diversas etapas de su carrera profesional (Clark, 1992). Por otra parte, en América Latina la influencia del área del conocimiento aunque es importante, sólo tiene impacto en la conformación de pequeños grupos, identificados con su disciplina, orientados hacia la investigación y el establecimiento de relaciones académicas fuera de su institución (Parra, 2002)

En suma, hablar de disciplina es una forma especializada de organización en tanto agrupa especialistas similares, aunque se complejiza, debido a la propia secuencia de la obtención de grado. Como se verá a continuación, los vínculos

entre disciplinas e instituciones convergen en las unidades operativas básicas del trabajo del mundo académico.

5. Elementos de organización institucional

Para continuar en la misma sintonía del apartado anterior, los sistemas académicos contienen una multiplicidad de agrupaciones. Las universidades y los colegios superiores son organizaciones profesionalizadas y los sistemas académicos son sistemas profesionalizados, dado que sus mecanismos de control y de coordinación se encuentran influidos por la presencia de los profesionales (Clark, 1992).

La organización por departamentos es un fenómeno relativamente nuevo, es una forma desviada de la norma que adquiere mayor desarrollo en los Estados Unidos, donde surgió en el ámbito controlado por los patrones y la administración sobre las universidades emergentes en el siglo XIX. Además, es una modalidad menos personalista que suele ser la fuente más importante de control académico sobre las altas esferas burocráticas, imprimiéndole vigor a las relaciones políticas de tipo "senatorial". A su vez, es un instrumento de reforma, pues mantiene la capacidad de integrar las disciplinas modernas en un grado imposible de lograr bajo la hegemonía de la cátedra (Clark, 1992)

La organización departamental se ha ido introduciendo a las universidades. Particularmente en la Universidad de Sonora, durante el período de 1942 a 1978 la organización académica era por escuelas, ésta tenía la función de coordinar actividades logística hasta académicas. Tanto la Secretaría General y la Rectoría ejercían la responsabilidad de coordinar las escuelas. Antes de concluir 1978, se transformó el modelo de organización basado en escuelas a un modelo departamental con el fin de mejorar la organización de los recursos, lograr ser más eficiente los servicios y promover una mejor comunicación entre el departamento. Además de agrupar ciertas áreas del conocimiento en varias unidades académicas que pudieran ofrecer un servicio docente a través de la impartición de un mismo curso para varias carreras, reuniendo a una comunidad

de profesores investigadores responsables de la docencia y la investigación en un campo determinado del conocimiento (Rodríguez, 1997; Durand, 2006). Los ajustes a este cambio provocaron problemas en la UNISON, en primera instancia había una mezcla de departamentos y escuelas, los centros de investigación y los programas de posgrado funcionaban aisladamente, las organizaciones foráneas eran ambiguas y los departamentos funcionaban de manera independiente y discrecional al margen de los departamentos. Aunado a ello, no había una autoridad universitaria que controlara el conjunto de organizaciones. Hasta que se optó porque prevaleciera sólo una organización, la “departamental”, esto dio mayor control y delegación de responsabilidades a los departamentos.

Formas de contratación

Durante el proceso de incorporación a la academia, en primera instancia, los académicos experimentaron una modalidad informal a través de relaciones personales de selección y entrenamiento. Pasando de una colaboración voluntaria, sin contrato ni remuneración en actividades académicas antes del vínculo laboral. En la primera encuesta nacional, el 60.9% de los académicos antes de su primer contrato no habían participado como docentes en otro nivel educativo. De acuerdo a Gil Antón et al., (1994) las primigenias condiciones de trabajo dado por el tipo de contrato, entendido como el vínculo laboral establecido, tenían un alcance limitado en el tiempo: contrato temporal, o contrato definitivo. Otro aspecto era el nombramiento adquirido, era: tiempo completo, tres-cuartos de tiempo, medio tiempo o por horas. Más de tres tercios de los académicos de las universidades públicas e institutos privados se habían incorporado inicialmente como profesores de horas sueltas.

Las condiciones contractuales de la planta académica nacional pueden compararse con los indicadores de otros países, tanto en el tiempo de dedicación como en los procedimientos para el otorgamiento de la estabilidad laboral, y destacan dos cuestiones. Por una parte, dada la baja proporción de tiempos completos en el conjunto de las organizaciones mexicanas de educación superior, se hace necesario reforzar la intención gubernamental, expresada en el PROMEP con plazo al 2006, de incrementar las posiciones académicas de plena dedicación

(tiempos completos) y proporcionar recursos para mejorar la condición formativa de sus ocupantes. Por otro lado, debido al efecto negativo que parece tener una estabilidad laboral demasiado temprana, convendría revisar los procedimientos de contratación y otorgamiento de la definitividad en el país, especialmente en el caso de los jóvenes que inician sus trayectorias académicas (Grediaga, 2006) .

En la UNISON y de acuerdo con el Estatuto del Personal Académico existen tres tipos de plazas académicas: a) tiempo completo, b) medio tiempo, las cuales tienden a desaparecer y c) horas sueltas. En cada tipo de plaza existen dos modalidades que dependen del tiempo de contratación: 1) de carácter *Indeterminado* (I) se refiere a una plaza de carácter permanente, lo que implica estabilidad laboral. Esta puede ser dada a las plazas de tiempo completo y horas sueltas. En el caso específico de maestros de tiempo completo (MTC) gozan de algunos beneficios, como: el contar con prestaciones, el año sabático, ser candidato a los diversos estímulos del PROMEP (perfiles, becas, etc.), así como a los estímulos al desempeño académico. Y 2) de carácter *determinado* (D) son contratos semestrales y no gozan de las prestaciones señaladas (Estévez, 2007)

Lo anterior sienta las bases para identificar el tipo de académico y condición laboral para la selección de la muestra. El siguiente apartado muestra las funciones que un académico desempeña.

Funciones académicas

De acuerdo a Padilla (2003), los académicos realizan una función social única; siendo los responsables de la trasmisión, la certificación, y creación del conocimiento a través de las redes, en otras palabras, es el encargado de la enseñanza, la investigación y las actividades creativas. Además se involucran en las actividades que incluyen el servicio público, la gobernabilidad y la administración para lograr los objetivos sociales de la profesión académica.

En la última década del Siglo XX surgen cambios en la orientación de la política pública hacia la educación superior y los mecanismos de evaluación y asignación de recursos a las instituciones, que a su vez representaban nuevas

exigencias a las formas previas de desarrollo y organización de la vida académica. La redefinición del papel del gobierno en la sociedad, como en la reducción financiera durante la expansión y el desarrollo del sistema de educación superior en el país, ejerce gran presión a las autoridades de las organizaciones de educación superior y sobre los académicos. Ante esto, surgen políticas que buscan promover la productividad en las labores académicas para el desarrollo individual, institucional y de la investigación, ello conlleva a incrementar la participación voluntaria como promotores y gestores de los recursos indispensables para el desarrollo institucional y de la investigación. Dando inicio a una función adicional en la definición del rol de académico, la de gestor de los recursos que se requieren para el desarrollo del conocimiento y su aplicación en innovaciones tecnológicas, que se suma a las funciones básicas de docencia e investigación que tradicionalmente se le atribuían. Además de la exigencia de cuentas sobre los recursos públicos proporcionados a las organizaciones, e incluso a los individuos vía la evaluación del desempeño (Sistema Nacional de Investigadores [SNI], becas y estímulos institucionales que buscaban promover la permanencia del personal académico y apoyos gubernamentales tanto para la continuación de la formación escolarizada, como para el mejoramiento de las condiciones de trabajo de los académicos [Programa de Mejoramiento del Profesorado, PROMEP]) (Grediaga, 2006).

Lo anterior pone en discusión los principios que dieron origen a la universidad basado en los pilares del *ethos* o espíritu que caracteriza a los académicos como profesión: la demanda de libertad académica y autonomía de las instituciones de educación superior en los aspectos de organización, enseñanza e investigación. Estos principios podrían ser modificados ante la generalización de nuevos criterios para la obtención de recursos y las demandas de transparencia, asimismo, la eficacia y eficiencia en la utilización de los recursos públicos (Grediaga, 2006).

Por otra parte, existe la preocupación en la opinión pública norteamericana respecto a la pertinencia y contenido de la educación superior y sus métodos de enseñanza, además de señalar inconsistencia en los sistema de recompensas y

en la forma en que los académicos distribuyen su tiempo de contrato entre las actividades de docencia y servicio vs. la investigación. A su vez, el prestigio social y la legitimidad de la profesión académica se han menoscabado, obedeciendo a la contradicción lógica entre el sistema de recompensas y el desarrollo de la vida académica, a la falta de una estrategia adecuada de comunicación capaz de mostrar a la sociedad la relevancia de la contribución que este grupo profesional hace para el bienestar social (Altbach, 1999, Grediaga 2006).

Como señala Grediaga (2006), para unos autores la contradicción surge en México por la fuerte influencia que ejerce un sistema de recompensas orientado a la evaluación de insumos y que privilegia la investigación sobre la docencia en la distribución del tiempo y el esfuerzo que los académicos destinan al desarrollo de las distintas actividades académicas; mientras que para otros autores, una de las características principales de esta profesión es el peso significativo que tiene la motivación intrínseca, las actividades y resultados difícilmente podrían ser afectados de manera radical por la aparición de estímulos económicos, dado que las recompensas externas constituyen sólo una parte (no necesariamente la más relevante) del sistema de recompensas que opera en la profesión académica. En esta perspectiva también suponen que más que presentarse competencia o antagonismos entre las funciones académicas, hay un traslape natural o complementariedad entre las actividades de docencia e investigación.

Capítulo 3: Metodología

Como se ha señalado en el primer capítulo, las preguntas generales que mueven este estudio son cuáles son los rasgos de la docencia en la UNISON, desde la visión de los académicos y qué tanto difieren a partir del género, la afiliación disciplinar según el grado máximo del académico y su participación en los programas de políticas públicas y Estímulo al Desempeño Docente. Asimismo, hasta qué punto es la docencia el mayor interés para el académico en comparación con otras actividades como la gestión y/o la investigación. Para ello, se ha optado por analizar la información que se obtuvo de la encuesta que aplicó la Red de Investigadores Sobre Académicos (inscrita en la ANUIES) en la UNISON, como parte del proyecto la “reconfiguración de la profesión académica en México”. Esta encuesta nacional forma parte de un proyecto internacional de 20 países que busca conocer la situación actual del académico desde su propia visión, mediante la aplicación de la 2da. encuesta internacional.

Por tanto, esta tesis se vincula de modo parcial con una investigación de escala nacional que ha aplicado un mismo cuestionario en tres diferentes tipos de poblaciones: muestra nacional, muestra del SNI y muestras representativas de maestros de tiempo completo en cinco Universidades Públicas Estatales, una de ellas la UNISON. En síntesis, el análisis de esta tesis tiene como referencia una base de datos que contiene la información de la encuesta aplicada en la muestra de la UNISON. Dado que el instrumento no fue diseñado para realizar un análisis exhaustivo ni profundo de la actividad docente, cabe señalar que las posibilidades analíticas a partir de los datos obtenidos en la UNISON encuentran sus límites y alcances en una caracterización, de índole general, sobre la actividad de la docencia desde la visión de los académicos.

La investigación es de tipo descriptivo y de corte cuantitativo. Se seleccionó una muestra representativa de los académicos de tiempo completo (TC) de la UNISON que hayan estado involucrados en tareas docentes en el nivel licenciatura y/o posgrado.

1. Instrumento

Elaboración

Esta investigación ha utilizado un cuestionario auto-administrado que se ha construido con base en los objetivos del proyecto a nivel internacional, las consideraciones y preguntas adicionales que se hicieron a nivel de cada país, y la literatura relevante.

El cuestionario comparte aspectos centrales con la Encuesta Internacional *La profesión Académica en Transición (The Changing Academic Profession, CAP)*, el cual asegura dar cobertura a los temas principales de relevancia, internacionalización y gestión. Por otra parte, *La Reconfiguración de la Profesión Académica en México, a través de la Red de Investigadores sobre académicos⁴(RDISA)*, se responsabilizó en traducir, adaptar y pilotear el cuestionario internacional para hacer los ajustes adecuados al contexto mexicano (Galaz, et al., 2009).

De acuerdo con los reportes metodológicos proporcionados por la RDISA y la encuesta nacional desarrollada en Estados Unidos, la evidencia más firme sobre la validez y confiabilidad de este tipo de instrumento radica en la consistencia de los datos, ya que ha sido aplicado desde fines de los años sesenta a nivel internacional y en México desde principios de los noventa, con el trabajo pionero de Manuel Gil Antón (1994) sobre “los rasgos de la diversidad”. Puede decirse que el instrumento posee un alto nivel de validez de contenido en función del proceso mediante el cual se generaron los reactivos del cuestionario. En esta ocasión se realizó la traducción del inglés al español y de nuevo al inglés para validar el significado del lenguaje. En síntesis, los procedimientos que se han seguido para la redacción final del cuestionario RPAM, así como para su piloteo y posterior refinamiento, son comparables a los usados por la comunidad en este

⁴ En el 2009 el número de investigadores RDISA ascendió a 102, los cuales representan a 35 instituciones de educación superior localizadas en 29 estados del país. El grupo que coordina RDISA generó las muestras institucionales, así como la captura y validación de la información (Galaz et al., 2009).

campo de estudio, y dichos criterios han mostrado ser capaces de generar información útil y aceptada como pertinente por las comunidades respectivas

El cuestionario incluye aspectos relacionados con nivel formativo de los académicos, responsabilidades laborales y condiciones de trabajo entre otros. Su presentación en forma de cuadernillo incluye una página de presentación, así como 53 ítems distribuidos en seis secciones: a) carrera y situación profesional (A1-A13), b) situación laboral general (B1-B7), c) docencia (C1-C5), d) investigación (D1-D8), e) administración / gestión (E1-E6) y f) información personal (F1-F14).

Piloteo

Durante el primer semestre del 2007, la RDISA estaba constituida por 37 académicos de 13 IES representadas [Universidad Autónoma de Baja California (Coordinación), Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, Universidad Autónoma de Aguascalientes, Universidad Autónoma de Coahuila, Universidad Autónoma de Sinaloa, Universidad Autónoma de Tamaulipas, Universidad Autónoma de Yucatán, Universidad Autónoma de Zacatecas, Universidad Autónoma Metropolitana, Universidad de Colima, Universidad de Guadalajara, Universidad de Monterrey y Universidad Nacional Autónoma de México]. Para efectos del piloteo se le solicitó a cada integrante de la RDISA en 13 IES aplicara cuatro cuestionarios con las siguientes características:

- a) Dos hombres y dos mujeres
- b) Balancear el grado, la disciplina, la institución de trabajo y antigüedad
- c) Se cuidó que se reprodujera la misma versión del cuestionario
- d) El piloteo se realizó bajo la presentación de formato impreso y en línea. Siendo la misma aplicación para la encuesta final, pero que en el caso UNISON se procedió en forma impresa en todos de los casos
- e) El cuestionario impreso se dejó al encuestado a efectos de observar la posibilidad de ser autoadministrado

- f) Se le comentó al sujeto a encuestar una breve justificación del estudio, se le informó del anonimato de las respuestas por lo que se pidió veracidad de acuerdo a lo que piensa el (la) académico(a)
- g) Se señaló como tiempo aproximado 20 minutos para responder el cuestionario
- h) Por último, se le pidió responderlo con calma.

Como conclusión y ajustes al instrumento se acordó considerar las observaciones e inconsistencias en el resultado del piloteo, por ejemplo: ampliar tiempo estimado para la aplicación del cuestionario, modificar vocabulario, reajustar los reactivos con base en la claridad y dificultad de las alternativas de respuestas proporcionadas. Además se consideró la opinión de los encuestados y encuestadores.

Descripción del Cuestionario

Como parte complementaria de lo que se ha señalado en el punto 1 de esta sección, se añade que la gama de información que recopila la encuesta sobre el académico mexicano incluye:

- a) Perfil demográfico del académico mexicano
- b) Aspectos asociados a procesos de internacionalización
- c) Aspectos asociados a la renovación de la planta académica
- d) La percepción del académico de sus condiciones de trabajo
- e) La percepción del académico sobre sus ingresos
- f) La productividad académica tanto en docencia como investigación
- g) La percepción del académico sobre los principales problemas de la educación superior en el país, entre otros

2. Población y muestra

La estrategia central de esta investigación consiste en la aplicación de una encuesta a una muestra representativa a nivel institucional⁵ de académicos de

⁵ Cabe hacer una aclaración. El análisis de esta tesis se basa en la información generada como resultado de encuestar a una muestra representativa de los MTC dentro de la UNISON. En cambio, la muestra nacional para la encuesta RPAM 2007-2008 fue establecida por el grupo

Tiempo Completo –TC- y Medio Tiempo –MT- (con un contrato mínimo de 20 horas) que laboran en la UNISON en programas educativos que ofrecen grados de nivel licenciatura o mayor, sea por nombramiento temporal o definitivo siempre y cuando su contrato implique realizar actividades de docencia, actividades de investigación, actividad de gestión y/o administrativo. Además, se contabilizó a los profesores una sola vez, independientemente de la labor en la UNISON mediante diferentes categorías, es decir, pueden ser tiempos completos e impartir, a la vez, horas sueltas como carga extra (tiempo permitido de acuerdo al tipo de plaza que se tenga) en diferentes departamentos. Bajo estas condiciones se solicitó a la Dirección de Planeación un listado de los académicos que reunieran dichas características. Obtenida la información se procedió a identificar el género y añadirlo en la base de datos. Como puede verse a detalle en la Tabla 3.

Tabla 3: Distribución de la población que cumple con las características para el estudio en la UNISON

Sede	Género				Total			
	Femenino		Masculino					
(Unidad Regional N)	%		%		%			
Caborca	9	.9	30	2.9	39	3.8		
Norte	Nogales		6	.6	0	.0	6	.6
	Santa Ana		1	.1	11	1.1	12	1.2
Centro	Hermosillo		301	29.5	600	58.7	901	88.2
Sur	Navojoa		24	2.3	40	3.9	64	6.3
Total	341		33.4	681	66.6	1022	100	

URN = Unidad Regional Norte, URC = Unidad Regional Centro y URS = Unidad Regional Sur

Para la muestra ideal se buscó el 30% del total de la población, logrando con ello un total de 308 académicos. Esperando obtener los siguientes datos:

Tabla 4: Muestra ideal del total de la población que cumple con las características para el estudio en la UNISON

Sede	Género				Total		
	Femenino		Masculino				
(Unidad Regional N)		%		%		%	
Caborca	3	1.0	9	2.9	12	3.9	
Norte	Nogales	2	.0	0	1.0	2	1.0
	Santa Ana	0	.0	3	1.0	3	1.0
Centro	Hermosillo	91	29.5	181	58.8	272	88.3
Sur	Navojoa	7	2.3	12	3.9	19	6.2
Total		103	33.4	205	66.6	308	100

URN = Unidad Regional Norte, URC = Unidad Regional Centro y URS = Unidad Regional Sur

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).

Se previó repetir el procedimiento riguroso de selección obteniendo un listado alternativo para los reemplazos necesarios. Por tanto, los reemplazos realizados cubrieron las mismas características del reemplazado: unidad académica, género, departamento. Esta estrategia era recurrida cuando había resistencia o ausencia por parte del entrevistado.

Como podrá constatarse en el siguiente capítulo, los resultados de la encuesta en la muestra representativa de la UNISON, reflejan con bastante cercanía algunas de las características centrales de la población que representa (género, nivel educativo, entre otras variables).

3. Procedimientos de acopio

El acopio se realizó durante octubre 2007 hasta principios de marzo 2008. Se recuperaron 50% de los cuestionarios entre octubre y mediados de noviembre, el

30% durante el mes de noviembre y diciembre. Y el 20% restante se extendió de enero hasta marzo.

Las estrategias del levantamiento de datos fueron:

- a) Se foliaron los cuestionarios cuidando el anonimato de los maestros seleccionados.
- b) Se elaboró una breve carta dirigida a cada maestro y firmada por los integrantes del equipo encuestador, exponiendo el motivo del proyecto y solicitando su valiosa colaboración.
- c) Se entregaron los cuestionarios en sobre manila sellado, y en la parte exterior adherida la carta personalizada.
- d) Se elaboraron paquetes de acuerdo a los departamentos o divisiones.
- e) La Dirección de Planeación colaboró en la distribución, haciendo entrega a través de un oficio a los jefes del departamento y solicitando el favor de hacer llegar a sus respectivos el paquete correspondiente.
- f) Se dio seguimiento constante a todos los cuestionarios entregados.
- g) Se proporcionó ayuda a quien lo solicitó.
- h) Se reemplazó por: fallecimiento del encuestado, por no laborar en esta institución, por encontrarse fuera de la ciudad por estudio de posgrado foráneo y por recibir cuestionarios en blanco.
- i) Se realizaron estrategias de control para el seguimiento de los cuestionarios.
- j) Para su captura, validación y conformación de una base de datos en SPSS, la información fue concentrada por el equipo coordinador de RDISA.

4. Dimensiones y variables

A fin de llevar a cabo los análisis, este estudio se ha enfocado en algunos elementos que proporcionan las distintas dimensiones de la encuesta, como la formación disciplinar, la laboral, la actividad de docencia y aspectos demográficos. En la Tabla 5 se desglosa los elementos puntuales que han sido seleccionados para su consideración en la presente investigación de tesis.

Tabla 5: Dimensiones, variables e indicadores relacionados con el tema de Docencia.			
Dimensiones	Variables	Indicador	Cuestionario RPAM
Disciplinar	Formación	Nivel de estudios, Disciplina del grado más alto	A1(4,5,7,8 y 9)
Laboral	Adscripción de plaza	Área de conocimiento de la división	A2 (2), A11
	Contratación	Tipo de contratación	A7
		Actividad principal	A10
	Tareas	Horas invertidas	B1 (1 y 2);
	Intereses	Preferencias académicas	B2 (1, 2, 3 y 4)
	Recursos	Evaluación de apoyo Institucional	B3 (1, 2 y 10) y E4 (7)
	Referentes de identidad	Grado de importancia	B4 (1, 2 y 3)
Actividad de docencia	Trabajo académico	Definición	B5 (1 y 8)
	Nivel atendido	Tiempo docencia, No. de grupos y de estudiantes	C1 (2,5 y 6)
	Métodos	Tipo de métodos	C2,
	Medios	Uso de NTIC	C2
	Diseño	Tipo de desarrollo educativo	C2
	Regulación	No. De horas, cursos y estudiantes	C3
	Contenidos	Tipo de contenidos promovidos	C4 (1, 4, 5, 6, 7, y 8)
	Formación docente	Habilidades docentes, cursos, nivel formativo	C4 (2, 3, 13)
	Internacionalización	No. de estudiantes internacionales	C4 (9 y 10)
	Gestión de carga docente	Actor de mayor influencia	E1(5y 9)
	Evaluación del trabajo docente	Actor evaluador	E3
Socio-demográfica	Sexo	Masculino/femenino	F1,
	Edad	Rangos	F2

Capítulo IV: Rasgos de los académicos y la docencia

Este capítulo está compuesto por dos apartados: 1) *rasgos generales de los académicos de tiempo completo* y 2) *rasgos de la docencia*.

En “*rasgos generales de los académicos de tiempo completo*”, se presenta en forma descriptiva un panorama general incluyendo aspectos: socio demográficos, disciplinar y laboral; a través de los programas de reconocimiento y fomento a la actividad académica, el nivel formativo, las funciones que realizan los académicos y las preferencias.

En la medida de lo posible, se comparan los datos de la muestra esperada con el universo, esto permitirá verificar si hay representación significativa de la muestra y constatar la pertinencia de hacer análisis estadísticos.

En *los rasgos de la docencia*, se enuncian 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 contenido que se utilizan, los aspectos relacionados con la formación docente y las horas invertidas a las tareas docentes. También se señala la tendencia académica preferencial, los apoyos que recibe la docencia y la docencia relacionada al nivel educativo.

1. *Rasgos generales de los académicos de tiempo completo*

Descripción general de los académicos de tiempo completo.

Cabe recordar que los datos corresponden a una muestra representativa a nivel institucional de los académicos de tiempo completo y medio tiempo, como se ha señalado en la metodología. Además la selección de la muestra cuidó la representatividad por género y unidad regional. En la medida que se realice el análisis de este estudio, se irá identificando el grado de representatividad de otras variables.

Como puede observarse en la Tabla 6 los datos muestran que la muestra real alcanzó el porcentaje equivalente al universo, ello permitirá hacer comparaciones altamente representativas.

Tabla 6: Porcentajes en la comparación de universo y muestra obtenida por género, unidad regional

		Universo (N=1022)	Muestra (n _T = 271)
Género	masculino	66.6	65.9*
	femenino	33.4	34.1*
Unidad Regional	centro	88.2	88.2
	sur y norte	11.9	11.8

N= Número del universo

n_T= Muestra total

n_i= Académicos que respondieron a la pregunta

* Los porcentajes equivalen a 268 académicos que respondieron a la pregunta.

Por otra parte, se encontró que el promedio general de edad fue de 51.8 años con un rango de 25 a 87 años y una desviación estándar de 8.2. En los hombres la media fue de 52.4 años y en las mujeres de 50.7 años.

En una muestra nacional de académicos mexicanos se encontró que la media en años es de 49.8 en un rango de 25 a 81 años: en hombres es de 50.9 años en un rango de 27 a 81 años y en mujeres es de 47.9 en un rango de 25 a 76 (Estévez, E., Martínez, J., Quihui, A., Leyva, E. y Somorrostro, R., 2009). Mientras que en la Encuesta de Carnegie (1992) el promedio de edad de los académicos fue de 40.1 años.

Lo anterior permite comparar y encontrar que la media de edad de los académicos de la UNISON se encuentra por arriba del promedio de edad de la muestra nacional.

Sobre el período de ingreso⁶ a la profesión académica, se encontró que, de 261 que respondieron la pregunta correspondiente, el 24% había ingresado antes de 1983, el 40% durante el período 1983 a 1990, el 14% entre 1991-1998 y el

⁶ En esta investigación se definió el período de ingreso a la profesión académica en función del año del primer contrato de tiempo completo.

22% de 1999 a 2008. Es importante destacar que entre 1983 – 1990, fueron años de crisis de los ingresos institucionales e individuales y los puestos académicos se desaceleraron, sin embargo, en la UNISON fue el período de mayor ingreso y que a la fecha no se ha podido igualar (ver Tabla 7).

La antigüedad aproximada en la institución fue de 22.6, con una desviación estándar de 8.0, entre un mínimo de 1 y máximo de 42. Durante el período de ingreso a la profesión académica, en relación al género, se observa en la Tabla 7, en el lapso de 1991-1998 al 1999-2008 un incremento aproximado del 10% considerable en la participación de la mujer académica en los últimos años.

Tabla 7: Porcentajes del ingreso a la profesión académica por género ($N_T=271$, $n_1=259$)

		n=259	Periodo de ingreso a profesión académica			
			Hasta 1982 (n=61)	1983-1990 (n=103)	1991-1998 (n=37)	1999-2008 (n=58)
Género	Masculino	170	75.4%	68.9%	62.2%	51.7%
	Femenino	89	24.6%	31.1%	37.8%	48.3%

N_T = Total de la muestra

n_1 = Académicos que respondieron ante el género y el período de ingreso

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 la UNISON (ver Tabla 6)

En el estudio de académicos mexicanos ($n=1683$: 35.4% mujeres y 64.6% hombres) se encontró que hasta 1982 había ingresado 25.9% de mujeres y 74.1% de hombres; en 1983-1993, 34.2% eran mujeres y el 65.8% hombres; en 1991-1998, 41.6% son mujeres y el 58.4% son hombres; por último, en 1999-2008, 40.7 mujeres y el 59.3% hombres (Gil Antón, M.; Galaz Fontes, J.; Padilla González, L.; Sevilla García, J.; Arcos Vega, J.; Martínez Stack, J; Osorio Madrid, R. y Martínez García, J., 2009)

Como puede observarse en el párrafo anterior, en la muestra nacional de académicos se observa una tendencia a la baja del número de hombres en los períodos de ingreso y una tendencia a la alza de mujeres hasta el período 1991-

1998, no así en el último. En cambio, en la UNISON esta tendencia a la alza del porcentaje de mujeres se observa en todos los periodos.

Durante el período de ingreso 1983-1990 se registró el mayor porcentaje de contrataciones con un 36.1% de la muestra (n=70). De este total, 50 son hombres: el 92% (n=46) con licenciatura y el 8% (n=4) con maestría. En el caso de las mujeres 18 reportaron el nivel educativo: el 83.3 (n=15) tenía licenciatura y el 16.7% (n=3) con maestría. En el último período, de 1999-2008, ingresó el 28.9% (n=56) de los académicos que respondieron esta pregunta; tomando en cuenta el nivel educativo, se observa que la gran mayoría de los académicos que ingresaron durante este lapso contaban con el nivel educativo de posgrado; en cuanto a género se encontró que las contrataciones de académicos con posgrado presentan la siguiente distribución: 15 hombres y 28 mujeres (ver Tabla 8).

Tabla 8: Nivel educativo de cuando se ingresó a la profesión académica, en porcentajes ($n_T=271$, $n_I=194$)

Período de ingreso	Grado máximo			Total (n=194)
	Licenciatura (n=140)	Maestría (n=40)	Doctorado/PostDoc (n=14)	
Hasta 1982	25.0%	12.5%	0.0%	20.6
1983-1990	45.0%	17.5%	0.0%	36.1
1991-1998	14.3%	12.5%	21.4%	14.4
1999-2008	15.7%	57.5%	78.6%	28.9

n_T = Total de muestra

n_I = Académicos que reportaron el nivel educativo cuando ingresaron a la profesión académica

De lo anterior, se observa un decremento del 30.7% en grado de licenciatura y el 5% en grado de maestría entre 1983-1990 a 1991-1998, contrario a los grados doctorado y pos-doctorado que incrementó el 21.4%. Sin embargo, en el último período el grado de maestría se recuperó un 45.0% y los grados doctorado y pos-doctorado se incrementó un 57.3% de la etapa anterior. Esto indica que en los dos último períodos la mayor parte de las contrataciones se han realizado con académicos que contaban con el grado en maestría y de doctorado.

Gil Antón y Cols. (2008) encontraron que el porcentaje de académicos que ingresan a la profesión académica mexicana (primer contrato) con nivel de licenciatura presenta una tendencia a disminuir, mientras que cada vez son más los académicos que son contratados por primera vez con el grado de maestría o de doctorado.

Nivel formativo

A mediados del 2007, la UNISON tenía 939 académicos indeterminados⁷: con licenciatura 247 (26%), 470 (50%) con maestría y 222 (24%) con doctorado. En lo que respecta a la muestra de este estudio, el nivel educativo o grado máximo de 270 académicos es el siguiente: el 20.2% (n=55) tiene licenciatura, el 53.2% (n=144) tiene maestría y el 26.5% (n=72) reporta doctorado o postdoctorado. Lo anterior permite identificar porcentajes casi semejantes de académicos con maestría y doctorado entre la población y la muestra obtenida. Este resultado, en parte, puede explicarse porque la encuesta se aplicó durante el segundo semestre del 2007, lo que implica que algunos maestros pudieron haber obtenido su grado en dicho semestre.

La Tabla 9 muestra la relación de la distribución del género y el nivel formativo (n=267), como puede verse, se encontraran porcentajes muy similares; sin embargo, los hombres superan en 3.6% a las mujeres en el doctorado-postdoctorado. Esto nos abre a la pregunta ¿qué factores estarán involucrados para que las mujeres se incorporen y concluyan el nivel doctorado?

Tabla 9: Descripción conjunta entre género y el nivel formativo (porcentajes)

	Género		Total (n ₃ =267)
	Masculino (n ₁ = 179)	Femenino (n ₂ =91)	
Licenciatura	18.8	22.0	19.9
Maestría	53.4	53.8	53.6
Doctorado/PostDoc	27.8	24.2	26.6

n₁= maestros que reportaron tener el nivel formativo

n₂= maestras que reportaron tener el nivel formativo

n₃= académicos que permitieron hacer una descripción conjunta entre género y el nivel formativo.

Algo que ha de tomarse en cuenta con relación al nivel formativo y la participación en los programas de Estímulo al Desempeño Docente (PEDD) y

⁷ Consta en los archivos de la Dirección de Planeación de la UNISON, a julio del 2007

programas de políticas públicas, es que no todos los académicos que refieren haber obtenido el grado doctoral ($n=72$) participan en el SNI ($n=42$) ni todos los que refieren tener maestría ($n=144$) participan en el PROMEP ($n=105$). En la Tabla 10 se observa la participación de los académicos en cada programa con relación al nivel formativo reportado.

Tabla 10: Porcentajes de académicos que participan en los Programas y el nivel formativo ($n_T=271$)

PROGRAMA	n_1	Licenciatura	Maestría	Doctorado
Estímulo al Desempeño Docente	131	3.1	58.8	38.2
PROMEP	105	0	52.4	47.6
SNI	42	0	0	100

n_T = Muestra total

n_1 = Académicos que respondieron participar a cada Programas

De los 131 académicos que reportó participar en el PEDD, 83 también participan en PROMEP y 33 en el SNI. De los 105 del PROMEP 34 también participan en el SNI. De lo anterior se observa que la mayoría de los académicos que participan en el SNI se vinculan a los otros dos programas.

Disciplina del grado máximo y área de enseñanza

Por otra parte, de los 270 académicos que reportaron tener grado máximo, 248 especificó la disciplina de su grado y 157 académicos respondieron el área de enseñanza. Tanto para el grado máximo como para el área de enseñanza el porcentaje mayor fue en las Ciencias Naturales y Exactas y en menor porcentaje la disciplina de Ciencias de la Salud. Mientras que en la unidad de trabajo ($n=164$) el porcentaje menor se encontró en Educación (ver Tabla 11).

Tabla 11: Área de conocimiento del grado máximo, de la unidad de trabajo, del área de enseñanza y del área de investigación (porcentajes) ($NT=271$).

Disciplina	Grado máximo* ($n_1=248$)	Unidad de trabajo ($n_2=164$)	Área de enseñanza ($n_3=157$)
1 Ciencias Naturales y Exactas	26.1	26.0	31.6
2 Ciencias de la Salud	5.1	5.2	3.0
3 Ciencias Agropecuarias	5.4	6.0	4.8
4 Ingeniería y Tecnología	18.0	17.2	17.1
5 Ciencias Sociales	18.5	22.7	25.0
6 Ciencias Administrativas	11.6	11.8	10.1
7 Educación	8.6	0.8	4.1
8 Humanidades y Artes	6.7	10.4	4.3

NT = muestra total

n_1 = Académicos que reportaron la disciplina de su grado máximo.

n_2 = Académicos que reportaron la disciplina de su unidad de trabajo.

n_3 = Académicos que reportaron la disciplina de su área de enseñanza

n_4 = Académicos que reportaron la disciplina de su área de investigación.

* Grado máximo equivale al nivel formativo

En la tabla anterior, se observa que de 164 respuestas obtenidas en la unidad de trabajo o adscripción laboral, un poco más de un cuarto de académicos corresponden a las Cs. Naturales y Exactas y menos del 10% se encuentran adscritas en Cs. De la Salud, Cs. Agropecuarias. Se observa relativa congruencia disciplinar entre grado, unidad de trabajo y enseñanza.

Además, 158 académicos respondieron sobre el grado máximo y el área disciplinar en la que enseña. Se encontró que un tercio de los maestros que tienen licenciatura imparten clases en áreas de Ingeniería y Tecnología, pero no se observan en las áreas de Cs. De la Salud, Cs. Agropecuarias ni en Cs. Administrativas, ya que no se encontraron académicos que reporten tener como grado máximo la licenciatura en dichas disciplinas. Los maestros con grados de maestría se encuentran una tercera parte dando clases en Cs. Sociales y en menor porcentaje en Cs. De la Salud y Humanidades. Mientras que los académicos con doctorado y postdoctorado la mitad de ellos se encuentran impartiendo en áreas de Cs. Naturales y Exactas y en muy poco, en las áreas de Educación (ver Tabla 12).

Tabla 12: Porcentajes de los grados académicos con relación a las disciplinas del área de enseñanza ($n_1=158$)

Disciplina del Área de Enseñanza	Licenciatura ($n_2=18$)	Grado máximo	
		Maestría ($n_2=84$)	Doctorado/PostD oc ($n_2=56$)
Cs. Naturales y Exactas	27.8	20.2	50.0
Cs. de la Salud	.0	3.6	3.6
Cs. Agropecuarias	.0	4.8	7.1
Ingeniería y Tecnología	33.3	15.5	12.5
Cs. Sociales	16.7	29.8	17.9
Cs. Administrativas	.0	17.9	3.6
Educación	5.6	4.8	1.8
Humanidades y Artes	16.7	3.6	3.6

n_1 = Respuestas obtenidas al cruce de las variables

n_2 = Respuestas por grados obtenidos

Así mismo, se observa que hay muy poco personal académico de tiempo completo en las áreas de la Salud, Cs. Agropecuarias, Educación y Humanidades y Artes, entre los cuales la tendencia es contar con un grado máximo de maestría. Mientras que la mitad de los académicos de tiempo completo con doctorado imparte clases en Cs. Naturales y Exactas.

Por otra parte, a través de la prueba Kruskal-Wallis no se encontró una relación significativa entre el grado máximo y las áreas de enseñanza.

Estévez (2007) encontró que la mayor parte de los maestros de tiempo completo con el nivel de posgrado se encontraban laborando en tres áreas de conocimiento: Ciencias Exactas y Naturales, Ciencias Biológicas y de la Salud e Ingenierías. El presente estudio también constató un mayor número de académicos con posgrado desarrollando labores de enseñanza en Ciencias Exactas y Naturales e Ingenierías, pero además en Ciencias Sociales.

A continuación se abordan los programas de reconocimiento y fomento a la actividad académica.

Programas de reconocimiento y fomento a la actividad académica

Sobre participación en Programas de Políticas Públicas, el 51.8% (n=131) se encuentra en programas de incentivos al desempeño de la institución, el 41.4% (n=105) participa en el PROMEP y 15.6% (n=42) en el SNI.

De acuerdo a Ortega Romero, P. (2008), de los académicos que participan en programas de políticas públicas e incentivos en la UNISON, 460 lo hacen en el Programa de Estímulo al Desempeño Docente, 315 participan en el PROMEP y 159 en el SNI. En relación a la población de este estudio (N=1022), la participación de los académicos representan el 45% en el Programa de Estímulos al Desempeño, el 30.8% en el perfil PROMEP y el 15.6% en el SNI.

Lo anterior permite hacer una comparación equitativa en porcentaje entre el número de respuestas obtenidas con lo reportado por Ortega Romero (2008). Dicha información permite considerar que se trabaja con una muestra representativa para utilizar dichas variables en los análisis estadísticos.

Preferencia académicas relacionados con los programas e incentivos académicos

En la relación entre preferencia por la docencia y participación en los programas de políticas públicas e incentivos, se encontraron pocas diferencias porcentuales, con excepción del Sistema Nacional de Investigadores, el cual marcó una alta inclinación a la investigación. A través de un análisis de U de Mann-Whitney no se encontraron diferencias significativas entre los académicos que participan en los Programas de Políticas Públicas y Estímulo al Desempeño Docente y la preferencia académica que reportan. Al comparar la distribución de frecuencias obtenidas para cada una de las preferencias y la relación con el tener o no el perfil PROMEP, se encontró que la distribución de la probabilidad de tener o no perfil PROMEP no se distribuye aleatoriamente entre aquellos con preferencia a la docencia y a la investigación, es decir, tiene peso participar o no con el perfil PROMEP y SNI y la inclinación a la preferencia académica. En el caso de la distribución de la frecuencias obtenidas para cada una de las preferencias y la relación con el tener o no SNI, se encontró que la distribución de la probabilidad de tener o no SNI no se distribuye aleatoriamente entre los que se inclinan preferentemente a la docencia o la investigación. Mientras que al comparar la distribución de frecuencias obtenidas para cada una de las preferencias y la relación con el tener o no Estímulo al Desempeño Docente, se encontró que la distribución de la probabilidad de tener o no Estímulo al Desempeño se distribuye aleatoriamente entre las preferencias (Tabla 13).

Tabla 13: Relación entre preferencia académica y participación en programas de política pública ($n_T=271$)

	n_1	Preferencia		U	p	Ch ²	p
		Docencia	Investigación				
Estímulo al Desempeño Docente	127	55.9	44.1	2684.5	.402	.684	.408
Perfil PROMEP	101	49.5	50.5	2774.5	.622	14.695	.000
SNI	41	7.3	92.7	3354.0	.119	188.021	.000

n_T = Total de la muestra

n_1 = Académicos que participan en programas de Políticas públicas e incentivos y respondieron preferencia académica

U = Prueba U de Mann-Whitney

p = Probabilidad

Ch² = Chi cuadrada

Por otra parte, se observa consistencia en la información. El SNI está pensado para los investigadores y casi la mayoría de académicos que se han

incorporado al sistema antes mencionado, dicen preferir hacer investigación que docencia.

Importancia de las funciones académicas

Como se puede observar en la Tabla 9, la mayoría de los académicos no reportaron realizar funciones relacionadas en sabático con profesores visitantes. Alrededor de tres cuartas partes tampoco realiza funciones relacionadas con: la docencia en posgrado, extensión, vinculación, administración-gestión u otras actividades relacionadas a tutor o laboratorista.

Respecto al nivel de importancia que los académicos le otorgan a las funciones que desempeñan, se encontró que el 72.7% (n=158) considera en el primer nivel a la docencia en licenciatura, en el segundo y tercero nivel de importancia se ubica a la investigación con el 34.6% (n=75) y el 20.2% (n=44) respectivamente (ver Tabla 14).

Tabla 14: Nivel de importancia de las funciones de los académicos ($n_T=271$, $n_1=218$)

Funciones	Nivel de importancia			
	Primera	Segunda	Tercera	No reportado
Docencia en licenciatura	72.7	14.2	8.7	4.3
Docencia en posgrado	3.5	12.5	10.3	73.7
Investigación	17.1	34.6	20.2	28.2
Extensión	2.5	4.5	17.4	75.0
Vinculación	2.9	6.5	12.5	78.1
Administración – gestión	8.0	10.6	6.0	75.4
En sabático con profesor visitantes	0	0	.6	99.4
Otras actividades (tutor –laboratorista)	.6	10.8	13.9	74.8

n_T = Total de la muestra

n_1 = Académicos que respondieron a la pregunta general cuál es el nivel de importancia de acuerdo a la función que realizan

Lo anterior confirma que para los académicos, su preferencia académica es la docencia y es la que más realizan: congruencia entre lo que se dice y lo que se hace. El promedio de horas que le invierten es de 20 horas semanales a todas las actividades docentes –clases y actividades de apoyo- en hombres es de 19.3 y en mujeres de 20.2 con una desviación estándar de 7.6 y 7.8 respectivamente, en un rango de 0 a 40 horas.

De lo anterior se observa que las mujeres invierten más tiempo a las actividades docentes; en la comparación de los promedios de género y el tiempo invertido a las actividades docentes, se encontró diferencia significativa en el análisis estadístico Wilcoxon Signed Ranks ($p=.000$). Lo anterior revela que el género se relaciona con el número de horas semanales que invierten a las actividades docentes.

Respecto a los resultados de la investigación nacional sobre académicos mexicanos el número de horas en promedio equivale en hombres a 21.4 y en mujeres a 21.7, sin diferencias significativas (Estévez, E., Martínez, J., Quihui, A., Leyva, E. y Somorrostro, R., 2009). Comparando el estudio anterior con la UNISON, los académicos hombres de ésta institución invierten menos horas, mientras que las mujeres refieren una media igual que la muestra nacional.

De los 157 académicos que reportaron inclinarse a la docencia, con o sin investigación, 129 respondieron: el primer lugar de importancia lo han otorgado a docencia en licenciatura, el segundo y tercer lugar a la investigación y a la extensión respectivamente (ver Tabla 15)

Tabla 15: Nivel de importancia de las funciones realizadas por académicos que prefieren la docencia ($n_T= 271$, $n_1= 157$, $n_2=129$)

Funciones	Nivel de importancia			
	Primera	Segunda	Tercera	No reportado
Docencia en licenciatura	90.4	6.3	0.3	3.0
Docencia en posgrado	2.0	5.3	5.3	87.5
Investigación	3.0	38.6	23.4	35.0
Extensión	2.0	5.9	20.5	71.6
Vinculación	3.0	7.9	13.2	75.9
Administración – gestión	6.6	11.5	5.3	76.6
En sabático con profesor visitantes	0	0	1.0	99.0
Otras actividades (tutor – laboratorista)	1.0	16.8	16.5	65.7

n_T = Total de la muestra

n_1 = Académicos que respondieron a la pregunta general de las funciones desempeñadas y a su vez se inclinan a la docencia

n_2 = Académicos que respondieron a las funciones realizadas

Por lo anterior, llama la atención que para el académico las actividades menos importantes son la tutoría (incluida en otras actividades), la extensión y la vinculación. Por otra parte, es de entenderse que la docencia en licenciatura sea

el nivel de mayor importancia, ya que en la UNISON se ofrece principalmente el servicio docente en programas de licenciatura (Estévez Nénninger, E., 2007)

En suma, en el subtítulo que antecede se analizaron y compararon variables para explicar algunas características de los académicos: género, programas de Políticas Públicas, el nivel educativo o grado máximo, la preferencia académica y funciones académicas.

2. Rasgos de la docencia

A continuación, se presentan algunos rasgos de la docencia, a partir de los académicos que realizan esa actividad. Se expone, en forma descriptiva, aspectos generales de la docencia y algunos cruces de variables a fin de conocer ¿Cuáles son los rasgos de la actividad de docencia en la UNISON, desde la visión de los académicos y qué tanto difieren a partir del género, afiliación disciplinar, así como la participación en los Programas de Políticas Públicas y Estímulo al Desempeño Docente? Y ¿Hasta qué punto es la docencia su mayor interés en comparación con otras actividades como la gestión y/o la investigación?

Preferencia académica

El 60.7% de los académicos se inclina preferentemente a la docencia y el 39.3% se inclina a la investigación. Esto nos indica que la práctica docente es de mayor agrado para los académicos.

Como resultado de la Encuesta La Reconfiguración Académica en México, 2007-2008, el 58.1% de los académicos se inclina por la docencia y el 41.9% se inclina por la investigación.

Comparando a la UNISON con la Encuesta La Reconfiguración Académica en México se observa un porcentaje mayor en los académicos de la UNISON que refieren inclinarse a la docencia. Esta comparación ha de tomarse con reserva ya que el estudio a académicos mexicanos incluye institutos de investigación,

mientras que el presente estudio refiere a académicos de la UNISON, institución que tiene como función principal la docencia.

La Tabla 16 nos muestra que tanto en hombres como en mujeres no hay una preferencia exclusiva hacia la docencia o la investigación, sin embargo, la mayor parte de ambos géneros se inclinan por la docencia y en el caso de las mujeres es mayor el porcentaje de quienes prefieren la enseñanza (69%) frente a un 50% de los hombres.

Tabla 16: Preferencia académica por docencia o investigación de acuerdo al Género

	Género		Total (n ₃ =253)
	Masculino (n ₁ =166)	Femenino (n ₂ = 87)	
Principalmente por la docencia	16.9	16.1	16.6
Por ambas, pero me inclino por la docencia	39.2	52.9	43.9
Por ambas, pero me inclino por la investigación	42.2	27.6	37.2
Principalmente por la investigación	1.8	3.4	2.4
Total	100	100	100

n₁= maestros que respondieron a la pregunta de preferencia académica

n₂= maestras que respondieron a la pregunta de preferencia académica

n₃= académicos que permitieron hacer una descripción conjunta entre género y preferencia académica.

Programas de incentivos y docencia

En este capítulo se centra la atención en los Programas de Estímulo al Desempeño Docente y los de Política Pública se relacionan con la mejora de la calidad a la actividad docente.

Alrededor del 70% de los académicos que participan en el SNI consideran que ese programa le ha permitido mejorar su calidad académica a diferencia de los que participan en el Estímulo al Desempeño Docente. (Tabla 17)

Tabla 17: Grados de acuerdo de académicos sobre los efectos de programas de política pública en la mejora de la calidad de la actividad docente (n_T=271)

Me ha permitido a mejorar la calidad de mi actividad docente	n ₁	Fuertemente en desacuerdo	2	3	4	Fuertemente en acuerdo
PEDD* (n _F =131)	123	10.3	12.8	22.7	32.8	21.4
PROMEP (n _F =105)	99	7.8	10.3	22.8	31.4	27.6
SNI (n _F =42)	40	4.2	8.5	17.0	32.9	37.3

n_T= Muestra total

n_F= Variable filtro de los académicos que participan en los Programas de Políticas Públicas y *Estímulos al Desempeño Docente**

n₁= Académicos que respondieron a las preguntas relacionadas a la mejora de la actividad docente como efecto del Programa en el que participa.

Por otra parte, se encontró una correlación positiva en quienes dicen que el programa PROMEP y el PEDD les ha permitido mejorar en la actividad docente ($r_h=.579$, $p=000$, $n=72$), esto puede suponer que seis de cada 10 académicos que participan en PROMEP y PEDD consideran que tiene sus efectos positivos en la actividad docente, la probabilidad de error de esta afirmación es del 1%. Era de esperar que el PROMEP y PEDD se relacionen entre sí por el vínculo que existe con las actividades docentes. Así mismo, se obtuvo una correlación positiva entre los que dicen que el SNI y PROMEP les ha favorecido en mejorar su actividad docente ($r_h=.483$, $p=.023$, $n=22$), esto indica que 5 de cada diez académicos que participa en los programas SNI y PROMEP refieren que les ha permitido mejorar su actividad académica obteniendo un margen de error del 5%.

Lo anterior nos permite inferir que el PROMEP se relaciona positivamente con el programa de Estímulo al Desempeño Docente y el SNI hacia la mejora de calidad de la actividad docente.

Grado de estudios y calidad de la docencia

Como se dijo antes, en lo referente a los aspectos relacionados a la formación docente se observa una ligera tendencia de los académicos al acuerdo con las afirmaciones: “Se mejoran sus habilidades docentes como respuesta a las evaluaciones de la enseñanza y en ésta institución hay cursos adecuados para mejorar la calidad de la enseñanza”. La afirmación “los profesores con grados superiores realizan una mejor docencia que los profesores que no tienen esos grados” fue objeto de mayor desacuerdo (Tabla 18).

Tabla 18: Evaluaciones de la enseñanza, cursos y grado académico en relación a habilidades docentes ($N_T = 271$)

Afirmación	n_1	1 Fuertemente en Desacuerdo	2	3	4	5 Fuertemente de Acuerdo
Se le alienta a mejorar sus habilidades docentes en respuesta a las evaluaciones de su enseñanza.	251	21.3	14.0	20.8	29.1	14.8
En esta institución hay cursos adecuados para mejorar la calidad de la enseñanza.	254	12.2	15.4	19.8	28.8	23.7
En esta institución los profesores con grados superiores realizan una mejor docencia que los profesores que no tienen esos grados.	230	34.5	16.0	22.3	18.5	8.6

En lo que se refiere a la relación entre grados superiores y mejor docencia, se observa un alto porcentaje de desacuerdo, tanto en hombres como en mujeres, éstas últimas son las dos terceras partes que se inclinan a esa tendencia, mientras que en los hombres se encontró el mayor porcentaje a la mitad de la escala que va de uno a cinco, eso nos indica que alrededor del 29% (n=43) no muestran ninguna tendencia en su opinión de acuerdos (ver Tabla 19).

Tabla 19: Mejor docencia y académicos con grados superiores, por género.

		Género		Total
		Masculino (n= 147)	Femenino (n=84)	(n= 231)
	FED	25.9	47.6	33.8
En su Inst. profesores con grados superiores realizan mejor docencia que profesores que no tienen esos grados (n=231)	2	15.6	16.7	16.0
	3	29.3	10.7	22.5
	4	20.4	15.5	18.6
	FDA	8.8	9.5	9.1
	Total	100	100	100

Así mismo, se encontró en hombres como mujeres académicas que una minoría está frecuentemente de acuerdo que los grados superiores implica una mejor docencia por parte de los profesores.

Se relacionó la opinión del efecto de los grados superiores en la mejora de la docencia y el grado reportado por los académicos con el encontrar tendencias de opinión. En los académicos con grados de licenciatura se observa que siete de cada diez se encuentran en desacuerdo con la afirmación de que los académicos con grados realizan mejor docencia, dos de cada diez se manifiesta de acuerdo y el uno, en ese rango, es indiferente. En el caso de los académicos con grado de maestría, se encuentra que aproximadamente cinco de cada diez se manifiesta de acuerdo, tres en desacuerdo y dos son indiferentes. Mientras que en los académicos con doctorado, cerca de cuatro de cada diez se manifestó estar tanto en desacuerdo como en acuerdo y dos en indiferencia (Ver tabal 20).

Tabla 20: Mejor docencia y académicos con grados superiores, según nivel de estudios

En esta institución los profesores con grados superiores realizan una mejor docencia que los profesores que no tienen esos grados.

Grados obtenidos	N ₂	1 Fuertemente en Desacuerdo	2	3	4	5 Fuertemente de Acuerdo
Licenciatura (n ₁ =55)	44	51.9	18.3	11.5	8.6	9.6
Maestría (n ₁ =144)	124	34.8	13.8	25.2	20.0	6.2
Doctorado (n ₁ =72)	62	19.2	18.5	24.6	23.2	14.5

De lo anterior se observa que en la medida que aumentan los grados académicos la percepción de los académicos se distribuye en los polos, mientras que a menor grado la tendencia es clara en desaprobación que los grados superiores favorezcan el desempeño docente. Pudiera decirse que los académicos con un grado base no quieren verse desplazados por académicos con mayor nivel académico; mientras que el 38% de los académicos con mayor grado educativo manifiestan una postura de acuerdo con la afirmación, otro 38% en desacuerdo y el 25% se muestra indiferente. Casi la mitad de los académicos con maestría están en desacuerdo y un 25% en la indiferencia. Vistos en su conjunto, los académicos con posgrado cuestionan los efectos de mejora docente asociados a altos niveles educativos. Estos resultados motivan las siguientes preguntas: ¿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 sido lo suficientemente útiles para la mejora de la calidad docente? O ¿Los posibles efectos de ostentar un grado sobre la práctica docente son poco permeables en los propios académicos? Muchas interrogantes pueden surgir de este resultado, sin embargo es conveniente abrir nuevas investigaciones que permitan dar respuestas claras.

Número de grupos atendidos en los distintos niveles educativos

Los académicos de la UNISON imparten sus cursos en mayor medida a estudiantes que cursan el nivel de licenciatura, entre 2 a más de 3 grupos, mientras que para el nivel de maestría y doctorado los académicos atienden 1 grupo, como puede observarse en la Tabla 21.

Tabla 21: Promedio de grupos atendidos de acuerdo al nivel educativo (n=271)

Nivel	n	Número de grupos atendidos			
		0	1	2	>2
Licenciatura	251	5.6	14.7	43.2	36.5
Especialidad	256	98.8	1.2	0	0
Maestría	252	77.8	16.5	4.5	1.2
Doctorado	255	96	3.5	.5	0

Horas invertidas a las tareas docentes.

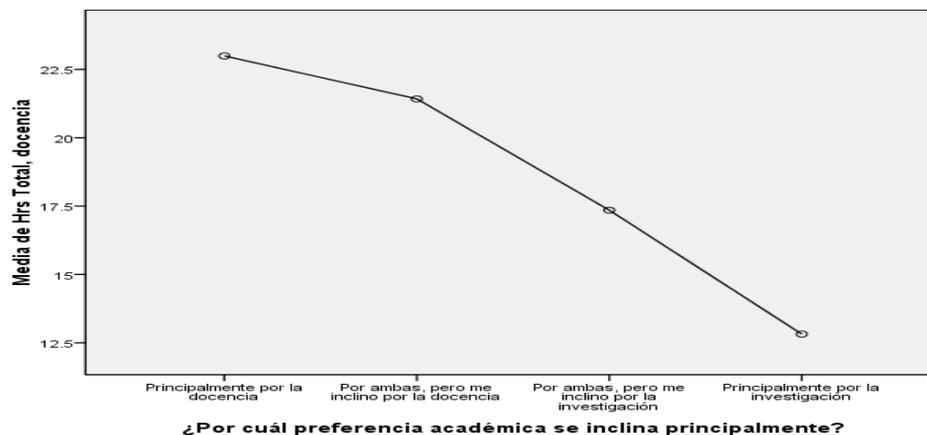
Con relación al tiempo dedicado a las tareas docentes, se encontró que los académicos invierten en promedio 20 horas a las actividades de docencia (cursos y actividades de apoyo), y 10 horas semanales de clases.

En la Encuesta La Reconfiguración de la Profesión Académica en México, 2007-2008, se encontró que los académicos invierten en promedio 12.6 horas semanales durante un periodo ordinario de clases.

Lo anterior indica que los académicos de la UNISON se encuentran por debajo del promedio de horas de docencia frente a grupo en comparación de lo reportado por académicos mexicanos.

En relación con los grados académicos y horas de clase, se encontró que los académicos con grado de licenciatura dedican en promedio 11 horas semanales durante un período ordinario de clases para actividades de docencia, los que tienen maestría invierten 10 horas y los de grado doctoral o posdoctoral alrededor de 9 horas por semana.

Gráfica 1: Preferencia académica y horas invertidas a la docencia



Además, como se observa en la gráfica 1, hay mayor tiempo invertido en las actividades de docencia cuando ésta predomina en la preferencia del quehacer docente. El análisis estadístico de comparación de medias (ANOVA) resultó significativo entre los grupos ($F= 7.835$, $Sig.=.000$, $n=236$, $gl=3$), sin embargo, enfrenta la debilidad metodológica de la comparación con enes diferentes (inclinación a la docencia⁸ $n=145$, media de 21.5 con una desviación estándar de 7.7 y la inclinación a la investigación⁹ con $n=93$, media 17.1 y desviación estándar de 8.3).

A fin de verificar que la diferencia significativa encontrada, se realizó el análisis Kruskal-Wallis, donde confirma que existe una asociación significativa ($p\text{-value}=.001$) entre el tiempo invertido en las actividades de docencia y la preferencia del quehacer docente.

En un estudio de académicos mexicanos, reportaron que los de mayor preferencia a la docencia invierten mayor número de horas en promedio a la semana (media 24.88), a diferencia de los que reportaron preferencia a la investigación invierten menor número de horas en promedio a la semana (media 17.07) (Estévez, E., Martínez, J., Quihui, A., Leyva, E. y Somorrostro, R., 2009).

De lo anterior se puede añadir que de acuerdo a la comparación de medias, los académicos de la UNISON con inclinación preferencial a la docencia, se encuentran por debajo de la media nacional, a diferencia de la preferencia a la investigación que reportaron una media igual con el resto del país mexicano.

Por otra parte, se ha encontrado variedad en el *tiempo invertido a la docencia*¹⁰ de acuerdo a la participación a los programas de reconocimiento e

⁸ En esta categoría se sumó los valores de los que se inclinan principalmente a la docencia y los que dicen inclinarse tanto a la docencia como a la investigación pero con inclinación por la docencia.

⁹ En esta variable se sumó los valores de inclinarse tanto a la docencia y la investigación pero con preferencia a la investigación, así mismo, incluye los valores de los que respondieron inclinarse sólo a la investigación.

¹⁰ Para el análisis del *tiempo invertido a la docencia* se ha utilizando la variable *total de horas invertidas a la docencia*, formado cuatro grupos a partir de la distribución por cuarteles.

incentivo a la actividad académica a diferencia de los que no participan en dichos programas invierten más carga docente (ver Tabla 22).

Tabla 22: Porcentaje de horas invertidas a la docencia en académicos que participan en programas de reconocimiento y fomento a la actividad académica ($n_T=271$, $n_F=262$)

		Horas invertidas a la docencia				
		n_2	menor a 15	Entre 16-20	Entre 21-25	mayor de 25
Incentivos al desempeño ($n_1=244$)	No	118	34.7%	24.6%	19.5%	21.2%
	Si	126	37.3%	35.7%	11.9%	15.1%
Perfil PROMEP ($n_1=244$)	No	144	31.3%	27.8%	18.8%	22.2%
	Si	100	43.0%	34.0%	11.0%	12.0%
SNI ($n_1=263$)	No	221	32.6%	27.1%	17.6%	22.6%
	Si	42	50.0%	38.1%	4.8%	7.1%

n_T = Muestra total

n_F = Académicos que reportaron realizar actividades de docencia - clase

n_1 = Académicos que respondieron a la pregunta general de horas invertidas a la docencia

n_2 = Académicos que respondieron conforme a la respuesta

Así mismo, se encontró variedad en el número de horas invertidas en las clases, en un período ordinario, en los académicos que reportaron realizar actividades docentes frente a grupo, además de participar o no en los programas de estímulo y de apoyo (Tabla 23)

Tabla 23: Porcentaje de horas clase en período ordinario en académicos que participan en programas de reconocimiento y fomento a la actividad académica ($n_T=271$, $n_F=262$)

		Horas clase invertidas en tiempo ordinario				
		n_2	Menor a 8	Entre 9-10	Entre 11-12	Mayor de 12
Estímulo al Desempeño Docente ($n_1=243$)	No	116	34.5%	34.5%	12.9%	18.1%
	Si	127	37.8%	37.8%	7.9%	16.5%
Perfil PROMEP ($n_1=243$)	No	142	32.4%	35.2%	12.0%	20.4%
	Si	101	41.6%	37.6%	7.9%	12.9%
SNI ($n_1=262$)	No	221	30.8%	36.7%	11.3%	21.3%
	Si	41	61.0%	22.0%	7.3%	9.8%

n_T = Muestra total

n_F = Académicos que reportaron realizar actividades de docencia -clase-

n_2 = Académicos que respondieron a las preguntas generales de: horas invertidas a la docencia y a la participación a los programas o incentivos

n_3 = Académicos que respondieron conforme a la respuesta

Por lo anterior se puede añadir que tanto en actividades docentes como en horas clase, existe la tendencia de entre mayor carga docente menos posibilidad de participar en los programas que favorezcan a los académicos; aunque también es posible observar que hay académicos que no participan en los programas e imparten menor tiempo a las actividades docentes; sin embargo, valdría la pena analizar ¿Cuáles son las razones por las que un académico invierte más o menos horas a las actividades docentes?

Diseños y tipos de contenidos educativos

En este apartado se busca conocer ¿Qué tipo de contenidos de enseñanza (conocimiento, habilidades, valores) enfatizan los académicos? Y ¿cuál es la participación en diseño educativo?

Se encontró que en el desarrollo del diseño educativo, el 77.5% desarrolla materiales para el curso y el 53.3% participa en el desarrollo de programas o planes de estudio. Esto nos permite identificar que aún existe un porcentaje de maestros que no elabora materiales para el curso ni se involucra en el desarrollo de programas.

Respecto al tipo de contenidos que los académicos están de acuerdo en utilizar en sus clases, el 88.9 % manifestó estar de acuerdo en hacer énfasis en el conocimiento práctico y en las habilidades de los estudiantes, el 8.5% muestra indiferencia (de un total de 261 respuestas). Y el 74.5% manifestó estar de acuerdo en incorporar la discusión de valores y asuntos éticos, mientras que el 15.6% muestra indiferencia en este rubro.

Lo anterior deja en claro que uno de cada diez no hace énfasis en el conocimiento práctico ni en las habilidades del estudiante. Mientras que tres de cada diez no han promovido valores ni asuntos éticos.

Se encontró en los académicos que aproximadamente cuatro de cada diez están de acuerdo en que las evaluaciones de su enseñanza los alientan a mejorar sus habilidades docentes, otros cuatro manifiestan estar en desacuerdo y 2 de cada diez se muestran indiferentes. Lo cual hace implica una opinión dividida de

los académicos sobre los efectos de la evaluación en la mejora de la enseñanza. Sin embargo, al analizarlo por género, se encontró un poco más de hombres académicos que manifiestan estar de acuerdo en que las evaluaciones de su enseñanza le alientan a mejorar habilidades (ver Tabla 24).

Tabla 24: Evaluaciones de la enseñanza y cursos ofrecidos por la institución para mejorar la docencia (porcentajes) (n_T= 271).

		Género		Total (n ₁ =249)
		Masculino (n=166)	Femenino (n=83)	
Se le alienta mejorar habilidades docentes en respuesta a evaluaciones de su enseñanza (n ₁ =249)	FED	21.1	22.9	21.7
	2	16.3	10.8	14.5
	3	18.1	24.1	20.1
	4	31.9	24.1	29.3
	FDA	12.7	18.1	14.5
		Masculino (n=164)	Femenino (n=89)	Total (n ₁ =253)
En su institución hay cursos adecuados para mejorar la calidad de enseñanza (n ₁ =253)	FED	12.8	12.4	12.6
	2	17.1	11.2	15.0
	3	20.7	19.1	20.2
	4	28.7	28.1	28.5
	FDA	20.7	29.2	23.7

n_T= Muestra total

n₁= Académicos que respondieron a la pregunta de opinión

n₂= Académicos que respondieron a la pregunta de opinión y a su vez respondieron a la pregunta género.

FED = Frecuentemente en desacuerdo

FDA = Frecuentemente en Acuerdo

También se observa en la Tabla 24 que cinco de cada diez académicos considera que la institución les proporciona cursos que mejoran su calidad docente, un tercio de la muestra se manifiesta en desacuerdo y dos de cada diez académicos es indiferente. En este caso, la percepción de los académicos es con leve tendencia a manifestar el beneficio de los cursos propuestos por la institución. Al analizar por género lo anterior, las mujeres mostraron una ligera tendencia a estar de acuerdo con que la institución ofrece cursos para mejorar su calidad docente.

Una constante ha sido el observar que dos de cada diez académicos se muestran indiferentes tanto en las evaluaciones como en los cursos propuestos por la institución.

Métodos y medios de enseñanza

Este apartado tiene como finalidad responder ¿Cuáles son los métodos, medios, modalidades y recursos (tradicionales y nuevos) de la práctica docente que emplean los académicos?

Durante el año 2007 o previo a éste, los métodos y medios más utilizados por los académicos fueron: la docencia expositiva (95.8%, n=244) y la interacción personal con el estudiante, ya sea de forma personal (91.3% n=232) o a través de los correos electrónicos (83.4%, n=212). Así mismo, más de la mitad de los académicos incorporaron la tecnología de la información y la comunicación a la enseñanza (70.8%, n=180).

Respecto al género y los métodos de enseñanza, durante el 2007 o año previo, se encontró que un poco más de las dos terceras partes de los académicos, tanto hombres como mujeres, utilizan la mayoría de los métodos de enseñanza, tales como: enseñanza individualizada, trabajos por proyectos, enseñanza basada en prácticas, la asistida por nuevas tecnologías de la información y la comunicación interpersonal con el estudiante; con excepción del aprendizaje por proyecto por las mujeres y la educación a distancia por los hombres. Sin embargo, se encontró que las mujeres utilizan más: la enseñanza individualizada, la enseñanza basada en prácticas o trabajos de laboratorio y el aprendizaje por proyecto, lo cual hace pensar en una mayor inclinación por métodos que son favorables a la innovación de la enseñanza y al aprendizaje autónomo, aunque aún falta un tercio de las académicas que se involucren en este tipo de enseñanza. Por otra parte, se observa que siete de cada diez de las académicas no han realizado actividades relacionadas con la educación a distancia; tres de cada diez, no ha realizado la enseñanza asistida por tecnologías de la información y comunicación y/o por computadora; dos de cada diez, no han realizado la enseñanza individualizada ni comunicación electrónica con sus estudiantes; por último, una de cada diez no interactúa con estudiantes fuera de clase.

Mientras que los hombres se inclinan más hacia la enseñanza asistida por las tecnologías, la educación a distancia, la interacción personal fuera de clases y la comunicación electrónica. Además, cerca del 70% de los hombres afirman hacer uso de la enseñanza asistida por tecnologías de la información y comunicación, y/o por computadora, así mismo la educación a distancia. Por otra parte, la mitad de los hombres no han utilizado el aprendizaje por proyecto; sólo cuatro que cada diez realizan la enseñanza basada en prácticas o trabajos de laboratorio. (Tabla 25)

Tabla 25: Porcentajes de métodos y medios utilizados en la enseñanza por género ($N_T = 271$; $n_1 = 265$)

¿Ha realizado alguna de las siguientes actividades docentes durante el año académico vigente o previo?	Género	
	Masculino ($n_2=173$)	Femenino ($n_2=92$)
Docencia expositiva (conferencia o cátedra) frente a grupo.	95.4	96.7
Enseñanza individualizada.	80.9	81.3
Aprendizaje por proyecto/proyectos grupales.	52.6	69.2
Enseñanza basada en prácticas o trabajo de laboratorio.	66.5	74.7
Enseñanza asistida por tecnologías de la información y comunicación, y/o por computadora.	69.4	66.3
Educación a distancia.	70.4	29.6
Interacción personal con estudiantes fuera de clase.	92.5	90.1
Comunicación electrónica (correo electrónico) con estudiantes.	83.8	79.3

N_T = Muestra total

n_1 = Académicos que realizan alguna actividad docente

n_2 = Respuestas obtenidas por género

Internacionalización académica

Como se ha señalado en los antecedentes de este documento, la movilidad internacional de los académicos y estudiantil en el uso del idioma Inglés como el idioma universal de la comunidad internacional, son algunos de los elementos que manifiestan la internacionalidad académica, por ello este apartado pretende responder ¿Cuáles son las características de regulación, internacionalización y gestión del trabajo docente?

En la internacionalización académica, se encontró que los académicos que impartieron cursos en el extranjero fue el 3.6% ($N=250$, $n=9$): el 55.6% tienen doctorado o post doctorado, el 33.3% tienen licenciatura y el 11.1% tienen la maestría. Por otra parte, de 244, el 5.7% ($n=14$) impartió cursos en un idioma

diferente: 35.7% se encontró en los académicos que cuentan con maestría, 35.7% con doctorado o post doctorado y el 28.6% con licenciatura.

Mientras que la movilidad estudiantil, la tendencia al desacuerdo es alta. Los 146 académicos que respondieron a las afirmaciones correspondientes al incremento de estudiantes internacionales desde que comenzó a dar clases, alrededor del 61% se inclinan al desacuerdo de esta afirmación. Mientras que de 115 respuestas el 83% opina estar en desacuerdo en que la mayoría de los estudiantes de posgrado son internacionales.

Por lo anterior, se puede observar que la internacionalización en la UNISON es pobre entre los académicos y estudiantes. Sin embargo esta carencia no es local, también es visible en el país mexicano, encontrándose que las actividades relacionadas con la docencia –reflejan una parte de la internacionalización- es pequeña y se concentra en académicos con el grado de doctorado; además hay una inclinación al desacuerdo en afirmaciones que competen la internacionalización de los estudiantes (Estévez Nénninger, E. H., Martínez Stack, J., Quihui, A. L., Leyva, E. y Somorrostro, R., 2009)

V. Conclusiones

En el transcurso de este estudio se ha buscado conocer los rasgos de la actividad docente a partir de cómo valora y concibe el académico su trabajo docente en la principal institución pública de educación superior de Sonora, con una muestra representativa de los maestros de tiempo completo. Se analizaron algunas características de la actividad docente –entre ellas, métodos, medios, contenidos e internacionalización de la enseñanza- en relación con: la diversidad de la afiliación disciplinaria, las diferencias de género, la formación, la adscripción laboral. Todo ello para conocer a los académicos de la UNISON y sus intereses en las diversas actividades: ¿Cuáles son los rasgos de la docencia en la UNISON, desde la visión de los académicos y qué tanto difieren a partir del género, afiliación disciplinar desde el grado máximo, y la participación de los Programas de Políticas Públicas y Estímulo al Desempeño Docente? ¿Hasta qué punto es la docencia el mayor interés para el académico en comparación con otras actividades como la gestión y/o la investigación?

¿Quiénes son los académicos de tiempo completo de la UNISON?

- Los académicos se encuentran en edad madura: el promedio general de edad fue de 51.84 años, en los hombres de 52.40 años y las mujeres de 50.75 años.
- La planta académica cuenta aproximadamente con 23 años de experiencia en las funciones que desempeña.
- En las últimas décadas la mujer se destacó por haberse incorporado a la profesión académica con niveles educativos más altos que los hombres.
- Las mujeres han ganado terreno de modo constante desde hace varias décadas en cuanto a la incorporación a la profesión académica, aunque no dejan de ser minoría.
- Hasta el 2007, se podía encontrar que de cada diez académicos de tiempo completo aproximadamente siete eran hombres y tres mujeres.
- Durante las últimas décadas, la mayoría de las contrataciones se han realizado con académicos que contaban con posgrado.

- Los programas de Políticas Públicas más requeridos por los académicos son el de Estímulo al Desempeño Docente (PEDD) y el PROMEP.
- De los académicos con doctorado, cerca de dos terceras partes se encuentra en el SNI, es decir, un número importante no participa en este sistema.
- La mayoría de los académicos que participa en el SNI se vincula a los otros dos programas de Políticas Públicas.
- En el área de Ciencias Naturales y Exactas se concentran los académicos con posgrado, mientras que las áreas con menos presencia de académicos con dicho nivel son las áreas de la Salud, las ciencias Agropecuarias, Educación y Humanidades y Artes.
- Gran parte de los académicos se encuentran ubicados enseñando lo que han estudiado.
- Participar o no en el PROMEP y en el SNI tiene una relación significativa con la preferencia académica.
- La mayoría de los académicos no se involucran en funciones relacionadas con: docencia en posgrado, extensión, vinculación, administración u otras actividades como tutor o laboratorista.
- Las actividades menos importantes son la tutoría, la extensión y la vinculación, lo cual podría implicar un cierto grado de indiferencia hacia el contexto social y de aislamiento académico.
- El promedio de horas semanales que el académico invierte a todas las actividades docentes es de 20 horas y a la docencia frente a grupo es de 10 horas semanales.
- Los académicos hombres de la UNISON invierten menos horas, mientras que las mujeres refieren una media igual que la muestra nacional.

En suma, la planta de carrera de la UNISON podría caracterizarse del siguiente modo: es adulta con experiencia en su puesto y alto nivel formativo. Está constituida más por hombres que mujeres. La mitad de la jornada la dedican a la docencia y la otra mitad a diversas actividades. De esto último pudiera

pensarse que los académicos distribuyen su tiempo en forma equitativa en relación con las otras actividades, sin embargo, el académico otorga menor importancia a todo aquello que no es docencia.

¿Cuáles son los rasgos de la actividad docente en la UNISON?

- 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 los correos electrónicos.
- Cerca de la mitad de los académicos (46.7%) no elabora materiales para el curso ni se involucra en el diseño de planes de estudio.
- La innovación de la enseñanza y la promoción del aprendizaje autónomo es distinto entre los académicos: La mayoría de las mujeres promueven aprendizajes por proyecto mientras que los hombres se inclinan más en la enseñanza asistida por las tecnologías, la educación a distancia, la interacción personal fuera de clases y la comunicación electrónica.
- La mayoría de la planta docente (88%) hace énfasis en el uso del conocimiento práctico y en las habilidades de los estudiantes, así como en la promoción de los valores éticos (74%).
- Los hombres académicos tienden a estar más de acuerdo que las mujeres en que las evaluaciones de su enseñanza les alienta a mejorar sus habilidades docentes.
- Sólo la mitad de los académicos (52%) consideran que los cursos otorgados por la institución les ha favorecido para mejorar la calidad de la enseñanza.
- Los académicos perciben que el hecho de ostentar un grado superior no tiene como efecto la realización de una mejor docencia.
- Más de la mitad de los académicos (60%) tienen como preferencia académica la docencia y el resto la investigación. Dicha inclinación es más identificada en las mujeres (69%) que los hombres (56%).
- A mayor preferencia por la docencia, los académicos invierten mayor número de horas a la semana en las actividades docentes

- A mayor grado académico menos horas invertidas a la docencia frente a grupo.
- Los académicos de la UNISON con inclinación a la docencia invierten a las actividades docentes menor tiempo (21.5 horas) que los académicos de la muestra nacional (24.88), mientras que los que prefieren la investigación invierten el mismo número de horas a la docencia (17 horas) que los académicos a escala nacional.
- Sin temor a equivocarnos, puede decirse que seis de cada diez académicos que participan en el PROMEP y en el PEDD consideran que tales programas tienen efectos positivos en la calidad docente (probabilidad de error: 1%).
- Sin duda, cinco de cada diez académicos que participa en los programas SNI y PROMEP refieren que les ha permitido mejorar su actividad académica (margen de error del 5%).
- Se encontró una relación positiva y significativa entre quienes respondieron que el PROMEP tiene efectos de mejora en la calidad de la docencia y las respuestas que reconocen que el programa de Estímulo al Desempeño Docente y el SNI tienen efectos de mejora en la calidad de la actividad docente.
- La internacionalización de la docencia en la UNISON es pobre entre los académicos y estudiantes; sin embargo, esta carencia no es local, también es visible en la docencia a escala nacional.

Tratando de responder a las preguntas generales de esta investigación, pudiera decirse que los académicos de tiempo completo de la UNISON dan un peso importante a la promoción del aprendizaje autodidacta, siendo distinta la forma de conducirlo entre los docentes, según el género: las mujeres utilizan más la enseñanza basada en prácticas o trabajos de laboratorio y el aprendizaje por proyecto; en cambio los hombres se inclinan más hacia la enseñanza asistida por las tecnologías, la educación a distancia y la comunicación electrónica. 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 autoaprendizaje, 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 (Cummings, et. al., 2005). 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.

Tanto el PEDD y el Estatuto del Personal Académico incluyen la participación de los académicos en la elaboración de materiales y programas de estudio, sin embargo, se encuentra que sólo la mitad de la planta docente se involucra en estas actividades.

La participación de los académicos en el Perfil PROMEP es baja (41%), la mitad de ellos participan al mismo tiempo en el PEDD o bien en el SNI. Este sector de académicos proclives a participar en más de un programa de política pública, manifiestan que su participación les ha permitido mejorar la calidad de sus actividades docentes. No se sabe en qué les ha servido, si es en la organización, en la didáctica, en el trabajo en equipo entre sus colegas, en el uso de estrategias docentes. Para aspirar a alcanzar certeza en esto último, se requeriría abrir nuevas líneas de investigación. Pero por otra parte, existe la otra mitad que no percibe dicha mejora o se muestra indiferente ante los efectos que sobre la docencia pudiera tener su participación en los programas mencionados. Esto atrae fuertemente la atención, ya que podría pensarse que los programas en sí buscan favorecer una mejor actividad docente. Sin duda, falta ir más allá y conocer en qué medida hay mejora de la calidad docente. Posiblemente los programas de Políticas Públicas requieran ser revisados y, en su caso, renovados para que logren sus propósitos.

Una constante en este estudio es encontrar en los académicos (dos de cada diez) una inclinación a optar por el punto medio a la hora de responder ante los diferentes tópicos de la encuesta de esta investigación, lo cual podría estar indicando cierto grado de indiferencia. Lo anterior hace suponer que algunas variables pueden estar asociadas a dicha inclinación: por una parte, son académicos con 22 años de experiencia y en su trayecto, muy probablemente, han participado en muchos estudios de investigación donde han obtenido nada a cambio, ni siquiera retroalimentación, como bien lo comentaban algunos académicos al ser entrevistados, y consideran que es más de lo mismo. Por otra, son personas de edad madura (52 años promedio), quizás haya disminuido el interés por involucrarse en este tipo de participaciones y sus objetivos ya no estén puestos en la universidad sino en su retiro. También y en cierta medida, la indiferencia de los académicos pudo deberse a la extensión del cuestionario, tomando en cuenta el gran número de actividades de diversa índole que, cotidianamente, realiza un buen número de ellos.

Respecto a la pregunta ¿hasta qué punto la docencia es de mayor interés para el académico en comparación con otras actividades como la gestión y/o la investigación? Se encontró que la Preferencia dominante es la docencia en ambos sexos pero se manifiesta con más peso en el género femenino. Constatando lo referido por los propios académicos, tenemos que invierten la mitad de su tiempo semanal (20 horas) a dicha actividad; le otorgan mayor importancia a la docencia que a las actividades de investigación, administración o gestión, extensión, vinculación y tutorías.

Aunque la investigación también tiene peso importante – cuatro de cada diez dicen preferir principalmente la investigación- son los hombres quienes manifiestan mayor interés en esta actividad ya que ellos sobresalen en cuanto a participación en el SNI. Sin embargo, el tiempo dedicado a la investigación no es comparable con la dedicación a la docencia, esto puede entenderse a partir de que la acción principal de la Institución es la docencia y no la investigación. Por otra parte, encontramos pocos académicos que participan en el SNI (n=42) en relación al número de académicos con doctorado, es decir, que pudieran estar en

posibilidades de participar por el hecho de contar con el nivel educativo requerido (n=72). Queda pendiente para otras investigaciones indagar los posibles factores que pudieran explicar por qué muchos doctores prefieren la docencia más que la investigación o bien, por qué pese a que prefieren más la investigación, no le dedican el tiempo suficiente.

Epílogo

Como parte concluyente de esta investigación se plantean algunas preguntas que han ido surgiendo en el transcurso de este trabajo con relación a: las políticas públicas y la docencia, las características del académico y el ejercicio de la docencia en la UNISON en el contexto de la profesión académica y la educación superior de México. De este modo, se espera contribuir a propiciar la reflexión sobre posible campos o temáticas de investigación.

Sobre las políticas públicas y la actividad docente.

¿Qué mecanismos de regulación podrían alentar la calidad y mejorar la actividad docente sin propiciar duplicaciones laborales en los académicos? ¿Cómo lograr que los grados académicos reflejen una mejora en las habilidades docentes? ¿Qué sistemas institucionales habría que desarrollar para que los académicos de mayores grados educativos tengan oportunidad de ejercer horas de docencia en maestrías o doctorados?

Sobre los rasgos de los académicos y el ejercicio de la docencia en la educación superior.

¿De qué manera las instituciones de educación superior han vinculado los cursos para la mejora de la docencia con el desarrollo de métodos y estrategias acordes al modelo educativo y al perfil del propio académico? ¿Qué sistemas de evaluación se están gestando en las instituciones que involucren sistemáticamente la incorporación de todos los componentes de la educación superior, considerando alcances y limitaciones?

Sobre las tendencias de la profesión académica y las estrategias en las IES

¿Cómo enfrentan la IES los efectos de la globalización? ¿Son relevantes y pertinentes las estrategias de las IES para los reajustes que requiere la profesión

académica respecto de los estándares internacionales de calidad? ¿Qué criterios de calidad favorecen el trabajo académico y el mejoramiento de la práctica docente?

Para concluir esta investigación, de acuerdo con el propósito planteado en esta tesis de maestría y con base al enfoque teórico y metodológico sustentado en el proyecto RPAM, se logró establecer cuáles son algunos rasgos generales de la actividad docente en la UNISON desde la perspectiva de sus académicos. Este ejercicio mostró un aspecto de la realidad institucional y a la vez abrió la mirada hacia nuevos campos de investigación.

Referencias bibliográficas

- Altbach, P. G. (2004), *El ocaso del gurú: La profesión académica en el tercer mundo*. México: Universidad Autónoma Metropolitana.
- Angulo, Félix. (1994). Innovación, cambio y reforma: Algunas ideas para analizar lo que está ocurriendo. En F. Angulo & B. Nieves (Coordinadores), *Teoría y desarrollo del currículo* (pp. 357-367). Archidona, España: Aljibe
- Brunner, J.J. (2000). *Notas sobre educación superior*. Publicación de conferencias. Medellín. Url: http://www.geocities.com/brunner_cl/antioq.html
- Canales, A. (2008). La evaluación de la actividad docente: a la espera de iniciativas. *Revista Electrónica de Investigación Educativa. Especial*. Consultado el 30 de agosto de 2009, en: <http://redie.uabc.mx/NumEsp1/contenido-canales.html>
- Castillo Ochoa, E. (2003). *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.
- Castillo Ochoa, E. (2006). *Los organismos internacionales. Calidad y evaluación educativa*. En el libro: Educación, Comunicación y nuevas perspectivas metodologías en las ciencias sociales. México: Editorial Mora Cantua-Editores S.A. de C.V. Capítulo 2. 26-63
- Clark, B. R. (1992). *El sistema de educación superior. Una visión comparativa de la organización académica*. Nueva Imagen. Universidad Futura. UAM – Azcapotzalco, México.
- Cummings, W.; Enders, J.; Berger, J.; Finkelstein, M.; Brennan, J.; Arimoto, A.; Huazhong, H. y Galáz, F., (2005). *The Changing Academic Profession CAP*. Project. EU. George Washington University.
- Díaz-Barriga Ángel (2005). El profesor de educación superior frente a las demandas de los nuevos debates educativos. *Perfiles Educativos*. XXVII (108). 9-30
- Díaz-Barriga Ángel (2005). El profesor de educación superior frente a las demandas de los nuevos debates educativos. *Perfiles Educativos*. XXVII (108). 9-30

- Didou, Sylvie (1995). "Políticas de incentivos y de sueldos para los académicos de la UAM". En Muñoz García, H. y Rodríguez Gómez, R. *Escenarios para la universidad contemporánea*, México, CESU-UNAM
- Durand, Villalobos, J. P. (2006). *Poder, gobernabilidad y cambio institucional en la Universidad de Sonora 1991-2001*. ANUIES, Serie Investigaciones, Colección biblioteca de la Educación superior.
- Elizalde, L. y Reyes, R. (2008). Elementos clave para la evaluación del desempeño de los docentes. *Revista Electrónica de Investigación Educativa, Especial*. Consultado el 2 de julio de 2009, en: <http://redie.uabc.mx/NumEsp1/contenidoelizaldereyes.html>
- Estévez Néninger, E. H. (2007). *Entre lo que parecemos y lo que somos. Pensamiento de académicos y lógica institucional entre las políticas públicas para la formación disciplinar de profesores en México: Universidad de Sonora, 1980-2004*. Tesis doctoral. CINVESTAV-DIE
- Estévez Néninger, E. H. (2008). *Pensamientos, actitudes y prácticas de académicos ante la necesidad de mejorar la educación: hacia la comprensión de las culturas del cambio en la educación superior de Sonora*. Primer Informe. Hermosillo: UNISON
- Estévez Néninger, E. H., Martínez Stack, J., Quihui, A. L., Leyva, E. y Somorrostro, R. (2009). *La actividad docente en la educación terciaria mexicana: la perspectiva de sus académicos*. Seminario Internacional. Seminario internacional El futuro de la profesión académica: desafíos para los países emergentes. Buenos Aires, Argentina.
- Fullan, M. & Hargreaves, A. (1999). Profesores y profesores totales. En *¿Hay algo por lo que merezca la pena luchar en la escuela?* (pp. 39-62). Sevilla: publicaciones MCEP
- Fullan, M. & Stiegelbauer, S. (1997/2000). *El cambio educativo: Guía de planeación para maestros* (1ª Reimpresión). México: Trillas.
- Galaz Fontes, J. F. (2008). *Los académicos mexicanos a principios del siglo XXI: una primera exploración sobre quiénes son y cómo perciben su trabajo, sus instituciones y algunas políticas públicas*. XXXII sesión ordinaria del Consejo de Universidades e Instituciones afines de la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior. Tabasco: Universidad Juárez Autónoma de Tabasco.

- Galaz Fontes, J., Padilla González, L. y Gil Antón, M. (2007). *The Increasing expectation of Relevance for Higher Education and the Academic Profession: Some Reflections on the Case of Mexico*. En Maurice Kogan Ulrich Teichler (Eds.) *Key Challenges to the Academic Profession*. UNESCO
- Galaz Fontes, J. y Vitoria Hernández, E. (2004). La toma de decisiones en una universidad pública estatal desde la perspectiva de sus académicos. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, julio-septiembre VOL. 9, Num. 22.
- García Salord, S., Gil Antón, M. y Landesmann, M (1996). Los académicos en México: un mapa inicial del área de conocimiento. En Ducoing-Watty, P (coordinadora). *Sujetos de la educación y formación docente*. México: COMIE, 8, 119, 127
- García, S., Grediaga, R. y Landesmann, M. (2003). La génesis y evolución de los cuerpos académicos y de los grupos disciplinarios. En Ducoing-Watty, P (coordinadora). *Sujetos de la educación y formación docente*. México: COMIE 129-180
- Garza Vizcaya, Eduardo L. de la. (2004). Reseña de "Evaluar para comprender y mejorar la docencia en la educación superior" de Mario Rueda Beltrán, Frida Díaz Barriga Arceo y Mónica Díaz Pontones. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, octubre-diciembre, 933-946.
- Gil Antón, M. (1996). "The Mexican Academic Profession". En Philip G. Albach (Edit). *The International Academic Profession*. Princeton: The Carnegie foundation for the advancement of teaching.
- Gil Antón, M. (1998). *Origen, conformación y crisis de los enseñadores mexicanos: posibilidades y límites de una reforma en curso*. En ANUIES. *Tres décadas de políticas de Estado en la Educación superior*. 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., De Garay Sánchez A., Grediaga Kuri, R., Pérez Franco, L., Casillas Alvarado M. A. y Rodero López, N. (1992). *Académicos: un botón de muestra*. Universidad Autónoma Metropolitana: Colección Ensayos.

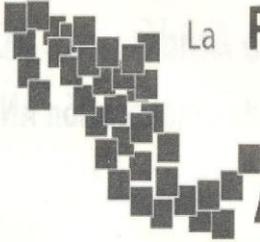
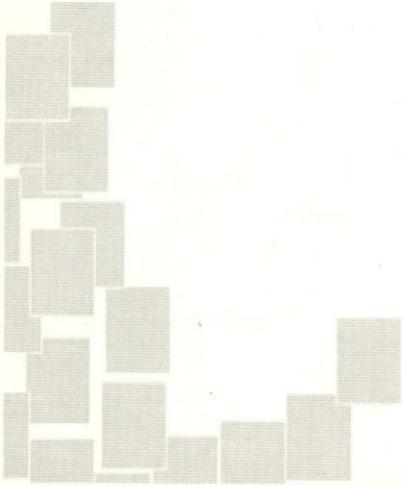
- Gil Antón, M. (1994). *Rasgos de la Diversidad. Un estudio sobre los académicos mexicanos*. México: Universidad Autónoma Metropolitana. Unidad Azcapotzalco.
- Gil Antón, M., Galaz Fontes, J., Padilla González, L., Sevilla García, J., Arcos Vega, J., Martínez Stack, J, Osorio Madrid, R. y Martínez García, J. (2009). La Profesión Académica en México: continuidad, cambio y renovación. Seminario Internacional. El futuro de la profesión académica: desafíos para los países emergentes. Buenos Aires, Argentina.
- González Canché, Manuel Sacramento (2007) *El desarrollo de la profesión académica en el Instituto Tecnológico de Aguascalientes*. Tesis de Maestría. Universidad Autónoma de Aguascalientes
- Grediaga Kuri Rocío (2006) Las políticas hacia los académicos en las últimas décadas. Cambios en la regulación de las trayectorias y el sistema de reconocimiento y recompensas de la profesión académica en México. *Revista de Investigación Educativa* 2. enero-junio ISSN 1870-5308
- Grediaga, K. R.; Rodríguez, J. J. y Padilla, G. L. (2004). *Políticas públicas y cambios en la profesión académica en México en la última década*. México: Colección Biblioteca de la Educación superior. Serie Investigaciones. Universidad Autónoma Metropolitana. Unidad Azcapotzalco. Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación superior.
- Hernández, P. V. (2005) El financiamiento de la educación superior en México. Centro de estudios sociales y de opinión pública. Cámara de diputados LIX legislatura. Extraído el 9 de noviembre de 2009, en: <http://www.diputados.gob.mx/cesop/doctos/DDL039%20El%20financiamiento%20de%20la%20educacion%20superior%20en%20Mexico.pdf>
- Kogan, M y Teichler, U. (2007). *Key challenges to the academic profession*. Paris: UNESCO-INCHER.
- Loredo, J., Romero, R. e Inda, P. (2008). Comprensión de la práctica y la evaluación docente en el posgrado a partir de la percepción de los profesores. *Revista Electrónica de Investigación Educativa, Especial*. Consultado el 2 de agosto de 2009, en: <http://redie.uabc.mx/NumEsp1/contenido-loredoromeroinda.html>
- Marinero, N. (2007) Desafíos, necesidades y tendencia en los procesos de formación en la educación superior. Columna: Educación. *Asuntos del Sur*.

- Discutiendo escenarios para América Latina*. Extraído el 8 de noviembre de 2009, en: <http://www.asuntosdelsur.org/columnas/Educacion-Nely-Esther-Marinero.html>
- Martínez O. L. (2006). Caracterización de la práctica docente en profesores de licenciatura de una universidad pública. *Tesis de Maestría*. Universidad de Sonora.
- Ordorika, I. (2004), *El mercado en la academia*. En Ordorika, Imanol (Coord.). *La academia en jaque: perspectivas políticas sobre la evaluación de la educación superior*. México, DF: CRIM, UNAM- Miguel Ángel Porrúa Editores. Pp. 35-74. Url: <http://www.ses.unam.mx/docencia/20071/generales.html#unidad4>
- Ortega, R. P. (2007) *Informe Anual de la Universidad de Sonora 2006-2007*. Hermosillo: UNISON. Url: http://www.uson.mx/la_unison/informes.htm
- Ortega, R. P. (2008). *Mensaje: ceremonia del día del maestro*. Hermosillo: UNISON, 15 de mayo.
- Padilla G. L. E. (2003). *Faculty academic socialization. Strengthening the academic profession in México*. Tesis doctoral. University of Claremont, Claremont, California, EE. UU
- Parra Sandoval, M.C. (2002). *Profesión académica: perspectivas académicas*. Tesis doctoral. Caracas: Universidad Central De Venezuela, Centro De Estudios Del Desarrollo (Cendes). Url: <http://www.referencias/academicos/20022DocParraSandoval.pdf>.
- Red de Investigadores sobre académicos (2007a). *Proyecto La Reconfiguración de la Profesión Académica en México*. Url: <http://www.rdisa.org.mx/index.php>
- Red de Investigadores sobre académicos (2007b). Notas para la aplicación piloto del cuestionario Reconfiguración de la Profesión Académica en México.
- Rodríguez Jiménez, J. R. (2003) *La profesión académica en Sonora. El énfasis en la docencia*. VI Congreso Nacional de Investigación Educativa. Conferencia Magistral. Consejo Mexicano de Investigación Educativa, A. C. Primera Edición. 77-93.
- Rodríguez Jiménez, J. R. (2007) *El sistema de educación superior en Sonora, una exploración de conjunto*. En Rodríguez Jiménez J. Raúl y Urquidi Treviño Laura E. (Coord.) *De la concentración a la diversificación institucional. La educación superior en Sonora*. México: Universidad de Sonora.

- Schwartzman, S. (1993) La profesión académica en América Latina. Conferencia en el seminario-taller sobre Educación superior en América Latina: políticas comparadas. Perú: Grupo de Análisis para el Desarrollo (GRADE). *Notas para el Debate* 10, 41-58
- Stromquist, N., Balbachevsky, C. Gil-Antón, M. Obakeng M., R. y Smolenstseva, A. (2007). *The Academic Profession in the Globalization Age: Key Trends, Challenges, and Possibilities*. En Altbach, Philip y McGill Peterson Patti (Ed). Higher education in the new century: global challenges and innovative ideas. Massachusetts: UNESCO-Chestnut-Hill.
- Tejada, J. (1998). *Los agentes de la innovación en los centros educativos: Profesores, directivos y asesores*. Málaga: ALJIBE
- UNISON (1985). Estatuto del Personal Académico. Hermosillo: UNISON. Url: http://www.uson.mx/la_unison/reglamentacion/estatuto_personal_acad.htm
- UNISON (2006). Normativa Institucional. Reglamento de Academias. Hermosillo: UNISON. Url: http://www.uson.mx/la_unison/reglamentacion/reglamento_academias.htm
- Urquidi, L. (2003). *Estrés y salud en académicos*. Tesis de Doctorado. México: PIIES-UAA.
- Zabalza, M. (1996). Innovación y cambio en los centros educativos: modelos teóricos y contradicciones prácticas. En C. Rosales (Coordinador), *I Congreso de Innovación Educativa: Vol. 1*. (pp. 113-135). Santiago de Compostela: Tórculo Ediciones
- Zabalza, M. (2000). Innovación en la enseñanza como mejora de los procesos y resultados de los aprendizajes: condiciones y dilemas. En Estebaranza A. (Coordinador), *Construyendo el cambio: perspectivas y propuestas de innovación educativa*. Sevilla: Servicio Publicaciones Universitarias de Sevilla.

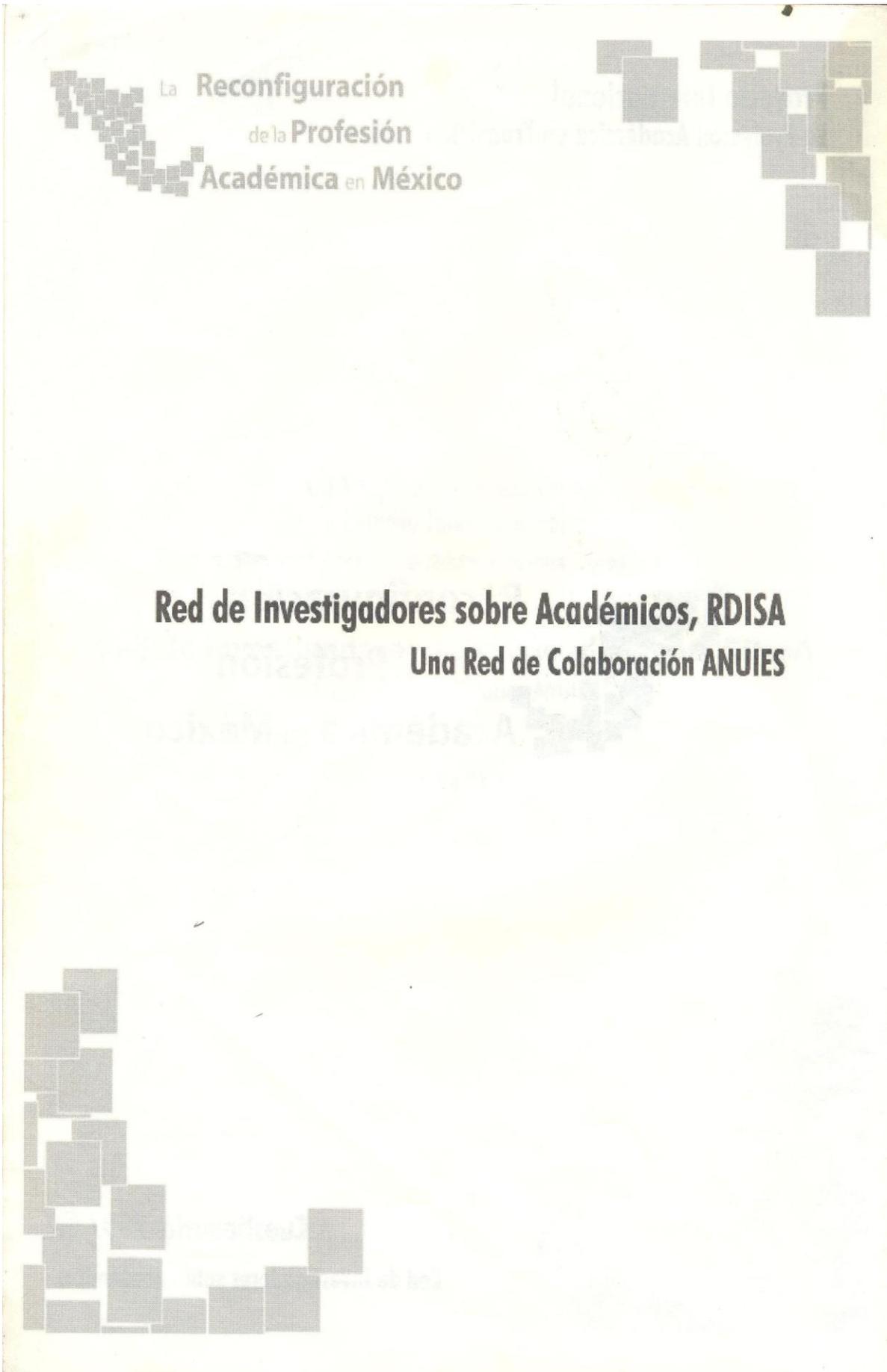
A N E X O

**Proyecto Internacional
La Profesión Académica en Transición**



La **Reconfiguración**
de la **Profesión**
Académica en México

Cuestionario 2007®
Red de Investigadores sobre Académicos





Estimado(a) Colega:

Vivimos hoy día en un mundo cada vez más globalizado y, al mismo tiempo, más segmentado a lo largo de las dimensiones económica, educativa y política. En este contexto el conocimiento juega un papel central, y en todos los países se ha intensificado la atención que se presta a la educación superior y a la investigación y desarrollo tecnológico, esperando que contribuyan no solamente al fortalecimiento económico de nuestras naciones, sino también a su desarrollo social y político.

La gran relevancia que se le otorga a la educación superior y a la investigación ha hecho que la profesión académica adquiera una centralidad notoria, puesto que es el personal académico el que, en última instancia, lleva a cabo las labores de docencia, investigación, extensión y vinculación de sus instituciones.

En este marco, un grupo internacional de investigadores realiza este estudio sobre el estado que guarda la profesión académica en 21 países. Se trata de conocer, esencialmente, la percepción que tienen los propios académicos sobre sus condiciones de trabajo, responsabilidades y tareas, el ambiente laboral en el que se desarrollan y su opinión sobre diversos factores que impactan su trabajo.

Como parte de este grupo internacional de investigadores, la Red de Investigadores sobre Académicos (RDISA) lleva a cabo el proyecto "La Reconfiguración de la Profesión Académica en México."

Por este medio nos permitimos solicitar su apoyo a esta investigación contestando el cuestionario siguiente sobre su trayectoria y trabajo académicos, en la seguridad de que sus respuestas serán confidenciales, tanto individual como institucionalmente, ya que la información que nos proporcione solamente se tratará en forma agregada.

De antemano le agradecemos su comprensión y el tiempo y esfuerzo dedicado a esta tarea. Para cualquier aclaración o pregunta nos ponemos a sus órdenes en el correo electrónico rpam2007@rdisa.org.mx. También puede informarse más acerca de este proyecto en la dirección www.rdisa.org.mx.

ATENTAMENTE

Red de Investigadores sobre Académicos, RDISA

A. CARRERA Y SITUACION PROFESIONAL.

A1. Indique el año y el país en que obtuvo cada uno de los grados que posee. (Anote los datos únicamente para los casos en que ya se haya titulado.)

Grado	No Aplica	Año	¿Lo obtuvo en México?	Si no lo obtuvo en México, especifique el país
Técnico Superior Universitario	<input type="checkbox"/>	<input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/>	No <input type="checkbox"/> Sí <input type="checkbox"/>	
Normal	<input type="checkbox"/>	<input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/>	No <input type="checkbox"/> Sí <input type="checkbox"/>	
Normal Superior	<input type="checkbox"/>	<input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/>	No <input type="checkbox"/> Sí <input type="checkbox"/>	
Licenciatura	<input type="checkbox"/>	<input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/>	No <input type="checkbox"/> Sí <input type="checkbox"/>	
Especialidad	<input type="checkbox"/>	<input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/>	No <input type="checkbox"/> Sí <input type="checkbox"/>	
Especialidad Médica	<input type="checkbox"/>	<input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/>	No <input type="checkbox"/> Sí <input type="checkbox"/>	
Maestría	<input type="checkbox"/>	<input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/>	No <input type="checkbox"/> Sí <input type="checkbox"/>	
Doctorado	<input type="checkbox"/>	<input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/>	No <input type="checkbox"/> Sí <input type="checkbox"/>	
Post-Doctorado	<input type="checkbox"/>	<input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/>	No <input type="checkbox"/> Sí <input type="checkbox"/>	

A2. Anote el código de su disciplina académica según el catálogo anexo (página siguiente). Si no encuentra su disciplina específica, anote el código de "otra" del área disciplinaria más cercana a Usted y escriba en el espacio proporcionado el nombre comunmente usado para referirse a su disciplina académica específica o área de especialización.

	Disciplina académica (código según catálogo anexo)	Otra disciplina académica específica
Grado más alto	<input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/>	
Unidad en la que está ubicado (facultad, escuela, instituto, departamento, división, centro, etc.)	<input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/>	
Area de enseñanza actual	<input type="checkbox"/> No Aplica <input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/>	
Area de investigación actual	<input type="checkbox"/> No Aplica <input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/>	

A2a. Indique hasta las tres fuentes de financiamiento más importantes que le permitieron obtener su grado más alto. (1 = primera en importancia; 2 = segunda en importancia; 3 = tercera en importancia.)

Fondos institucionales internos	<input type="checkbox"/>
PROMEP	<input type="checkbox"/>
CONACYT	<input type="checkbox"/>
Financiamiento propio	<input type="checkbox"/>
Otras fuentes	<input type="checkbox"/> Especifique:

Códigos para las Disciplinas Académicas

CIENCIAS FÍSICAS Y EXACTAS

- 0101. Astronomía
- 0102. Ciencias geológicas
- 0103. Estadística
- 0104. Física
- 0105. Matemáticas
- 0106. Química
- 0107. Otras ciencias físicas y exactas

CIENCIAS NATURALES

- 0201. Agronomía
- 0202. Biología
- 0203. Bioquímica
- 0204. Botánica
- 0205. Ecología (conservación de recursos renovables)
- 0206. Microbiología
- 0207. Oceanología
- 0208. Zoología
- 0209. Otras ciencias naturales

ARTES Y DISEÑO

- 0301. Arquitectura
- 0302. Arte dramático
- 0303. Artes visuales
- 0304. Danza
- 0305. Diseño (interiores, paisaje, textil, gráfico)
- 0306. Música
- 0307. Otras artes y diseño

HUMANIDADES

- 0401. Filosofía
- 0402. Lenguas extranjeras
- 0403. Literatura
- 0404. Religión
- 0405. Otras humanidades

CIENCIAS SOCIALES

- 0501. Antropología
- 0502. Arqueología
- 0503. Ciencia política
- 0504. Demografía.
- 0505. Economía
- 0506. Geografía humana
- 0507. Historia
- 0508. Lingüística
- 0509. Psicología
- 0510. Sociología
- 0511. Trabajo social
- 0512. Otras ciencias sociales

INGENIERÍAS

- 0601. Ingeniería civil
- 0602. Ingeniería topográfica, hidráulica y geodesta
- 0603. Ingeniería naval
- 0604. Ingeniería eléctrica
- 0605. Ingeniería electrónica
- 0606. Ingeniería industrial
- 0607. Ingeniería extractiva y metalúrgica
- 0608. Ingeniería textil
- 0609. Ingeniería mecánica
- 0610. Ingeniería mecatrónica
- 0611. Ingeniería química
- 0612. Ingeniería bioquímica
- 0613. Ingeniería en sistemas computacionales
- 0614. Ingeniería en telecomunicaciones
- 0615. Tecnología de alimentos
- 0616. Otras ingenierías

CIENCIAS DE LA SALUD

- 0701. Deportes
- 0702. Enfermería
- 0703. Medicina (especialidades)
- 0704. Nutrición
- 0705. Odontología, estomatología
- 0706. Optometría
- 0707. Psicología
- 0708. Salud pública
- 0709. Inmunología
- 0710. Farmacología
- 0711. Fisiología
- 0712. Anatomía
- 0713. Genética
- 0714. Investigación biomédica
- 0715. Química farmacobiológica
- 0716. Otras ciencias de la salud

CIENCIAS AGROPECUARIAS Y PESCA

- 0801. Agroindustria
- 0802. Ciencias forestales
- 0803. Horticultura
- 0804. Medicina veterinaria y zootecnia
- 0805. Química agropecuaria
- 0806. Pesca y acuicultura
- 0807. Otras ciencias agropecuarias y pesca

CIENCIAS ADMINISTRATIVAS

- 0901. Actuaría
- 0902. Administración y negocios
- 0903. Administración pública
- 0904. Administración turística
- 0905. Archivonomía
- 0906. Biblioteconomía
- 0907. Comercio internacional
- 0908. Contaduría
- 0909. Desarrollo de recursos humanos
- 0910. Finanzas
- 0911. Mercadotecnia
- 0912. Relaciones internacionales
- 0913. Turismo
- 0914. Otras ciencias administrativas

CIENCIAS JURIDICAS

- 1001. Leyes
- 1002. Ciencias jurídicas
- 1003. Otras ciencias jurídicas

COMUNICACIÓN

- 1101. Comunicación medios masivos
- 1102. Comunicación organizacional
- 1103. Periodismo
- 1104. Otras comunicación

EDUCACIÓN

- 1201. Ciencias de la educación
- 1202. Educ. básica normal (preescolar/ primaria/ secundaria)
- 1203. Enseñanza de idiomas
- 1204. Educación especial
- 1205. Educación física
- 1206. Pedagogía
- 1207. Psicopedagogía
- 1208. Otras educación

OTRAS

- 1301. Otras áreas y disciplinas académicas

A3. Conteste las siguientes preguntas sobre la formación que recibió en su programa de doctorado. (Si respondió en la pregunta A1. que no tiene el grado de doctor pase a la pregunta A4.)

¿Se le requirió tomar un conjunto pre-establecido de cursos?	No <input type="checkbox"/> Sí <input type="checkbox"/>
¿Se le requirió redactar una tesis o disertación?	No <input type="checkbox"/> Sí <input type="checkbox"/>
¿Recibió una amplia supervisión de su director de tesis para realizar su investigación?	No <input type="checkbox"/> Sí <input type="checkbox"/>
¿Eligió su propio tema de investigación?	No <input type="checkbox"/> Sí <input type="checkbox"/>
¿Recibió una beca de la institución donde estudió?	No <input type="checkbox"/> Sí <input type="checkbox"/>
¿Tuvo un contrato durante sus estudios (en docencia o investigación) en la institución donde estudió?	No <input type="checkbox"/> Sí <input type="checkbox"/>
¿Recibió capacitación en habilidades docentes o aprendió métodos de enseñanza?	No <input type="checkbox"/> Sí <input type="checkbox"/>
¿Participó en proyectos de investigación con profesores o investigadores del programa?	No <input type="checkbox"/> Sí <input type="checkbox"/>
¿Participó en comités o comisiones académicas de la institución donde estudió?	No <input type="checkbox"/> Sí <input type="checkbox"/>

A4. ¿Cuántos años ha trabajado en los siguientes tipos de institución a partir de haber obtenido su primer grado?

Tipo de Institución	No Aplica <input type="checkbox"/>	Años como tiempo Completo	Años como tiempo Parcial
Universidades o instituciones de educación superior	<input type="checkbox"/>	<input type="text"/> <input type="text"/>	<input type="text"/> <input type="text"/>
Centros o institutos de investigación públicos o privados	<input type="checkbox"/>	<input type="text"/> <input type="text"/>	<input type="text"/> <input type="text"/>
Gobierno u otras instituciones del sector público	<input type="checkbox"/>	<input type="text"/> <input type="text"/>	<input type="text"/> <input type="text"/>
Organización sin fines de lucro	<input type="checkbox"/>	<input type="text"/> <input type="text"/>	<input type="text"/> <input type="text"/>
Industria o instituciones del sector privado	<input type="checkbox"/>	<input type="text"/> <input type="text"/>	<input type="text"/> <input type="text"/>
Consultorías, asesorías, trabajo independiente, etc.	<input type="checkbox"/>	<input type="text"/> <input type="text"/>	<input type="text"/> <input type="text"/>
Si reportó algún trabajo no-académico, ¿desde qué año labora en el sector académico de manera ininterrumpida, sin periodos intermedios de empleo exclusivo en actividades no-académicas?		<input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/>	

A5. Para cada tipo de institución, anote el número de instituciones diferentes en las que ha trabajado: (a) desde que obtuvo su primer grado, y (b) desde que obtuvo su grado más alto.

Tipo de Institución	No Aplica <input type="checkbox"/>	Número de instituciones en las que ha trabajado desde:	
		(a) su primer grado	(b) grado más alto (en caso de ser diferente al primero)
Universidades u otras instituciones de educación superior	<input type="checkbox"/>	<input type="text"/> <input type="text"/>	<input type="text"/> <input type="text"/>
Centros o institutos de investigación públicos o privados	<input type="checkbox"/>	<input type="text"/> <input type="text"/>	<input type="text"/> <input type="text"/>
Otras instituciones (incluye trabajo por su cuenta)	<input type="checkbox"/>	<input type="text"/> <input type="text"/>	<input type="text"/> <input type="text"/>

A6a. Añote las siguientes fechas relativas a su trayectoria laboral académica. (Si no recuerda con exactitud, haga su mejor estimación.)		
	No Aplica	Año
Año de su primer contrato de tiempo completo (más allá de una ayudantía de docencia o de investigación) en el sector de la educación superior o de investigación	<input type="checkbox"/>	<input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/>
Año de su primer contrato de medio tiempo (más allá de una ayudantía de docencia o de investigación) en el sector de la educación superior o de investigación	<input type="checkbox"/>	<input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/>
Año de su primer contrato en la institución donde labora (más allá de una ayudantía de docencia o de investigación)		<input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/>
Año a partir del cual ocupa la categoría que actualmente tiene en la institución donde labora		<input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/>
A6b Responda las siguientes preguntas respecto a su trayectoria laboral académica. (Si no recuerda con exactitud, haga su mejor estimación.)		
	No Aplica	Años
¿Cuántos años ha interrumpido su trabajo en la institución donde labora por motivos familiares y/o personales?	<input type="checkbox"/>	<input type="text"/> <input type="text"/>
¿Cuántos años ha interrumpido su trabajo en la institución donde labora para realizar estudios de tiempo completo?	<input type="checkbox"/>	<input type="text"/> <input type="text"/>

A7. ¿Cuál es su situación laboral durante este año académico en la institución donde actualmente trabaja? (Marque sólo un cuadro.)	
Contrato de tiempo completo	<input type="checkbox"/>
Contrato de medio tiempo	<input type="checkbox"/>
Contrato de tiempo parcial	<input type="checkbox"/> Especifique % de un contrato de tiempo completo: <input type="text"/> <input type="text"/>
Contrato de tiempo parcial con honorarios por tareas específicas	<input type="checkbox"/>
Otro	<input type="checkbox"/> Especifique:

A8. Además de su trabajo en esta institución, ¿tiene otro empleo o realiza otras tareas remuneradas en este año académico?	
No <input type="checkbox"/> Pase a la pregunta A9	Sí <input type="checkbox"/>
Si tiene otro empleo, ¿en qué otro tipo de institución labora en este año académico?	
Universidades o instituciones de educación superior	No <input type="checkbox"/> Sí <input type="checkbox"/>
Centros o institutos de investigación públicos o privados	No <input type="checkbox"/> Sí <input type="checkbox"/>
Industria o instituciones del sector privado	No <input type="checkbox"/> Sí <input type="checkbox"/>
Organización sin fines de lucro	No <input type="checkbox"/> Sí <input type="checkbox"/>
Gobierno u otras instituciones del sector público	No <input type="checkbox"/> Sí <input type="checkbox"/>
Consultorías, asesorías, trabajo independiente, etc.	No <input type="checkbox"/> Sí <input type="checkbox"/>
Otro	No <input type="checkbox"/> Sí <input type="checkbox"/> Especifique:

A9. ¿Cuál es la categoría de su nombramiento académico? (Si trabaja en una institución con categorías diferentes a las presentadas, seleccione la que más se ajuste a la suya. Marque sólo un cuadro.)

Asistente	<input type="checkbox"/>
Asociado	<input type="checkbox"/>
Titular	<input type="checkbox"/>
Otra	<input type="checkbox"/> Especifique:

A10. ¿Qué duración tiene su contrato vigente en esta institución? (Marque sólo un cuadro.)

Contrato continuo <u>con</u> garantía de permanencia (definitividad)	<input type="checkbox"/>
Contrato continuo <u>sin</u> garantía de permanencia	<input type="checkbox"/>
Contrato por tiempo definido <u>con</u> perspectiva de un contrato continuo	<input type="checkbox"/>
Contrato por tiempo definido <u>sin</u> perspectiva de un contrato continuo	<input type="checkbox"/>
Otro (especifique):	<input type="checkbox"/>

A10a. Identifique hasta las tres principales funciones que desempeña en su trabajo en la institución donde labora. (1 = primera en importancia; 2 = segunda en importancia, y 3 = tercera en importancia.)

Docencia en licenciatura	<input type="checkbox"/>
Docencia en posgrado	<input type="checkbox"/>
Investigación	<input type="checkbox"/>
Extensión	<input type="checkbox"/>
Vinculación (trabajo con empresas y organizaciones externas a la institución donde labora, etc.)	<input type="checkbox"/>
Administración/gestión (coordinador de tutorías, jefe de departamento, director de unidad, etc.)	<input type="checkbox"/>
En sabático o como profesor visitante/intercambio de otra institución	<input type="checkbox"/>
Otras actividades (tutor, laboratorista, etc.)	<input type="checkbox"/>

A10b. ¿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 <input type="checkbox"/>	Sí <input type="checkbox"/>				
Perfil PROMEP	No <input type="checkbox"/>	Sí <input type="checkbox"/>				
Sistema Nacional de Investigadores	No <input type="checkbox"/>	Sí <input type="checkbox"/>	Candidato <input type="checkbox"/>	Nivel I <input type="checkbox"/>	Nivel II <input type="checkbox"/>	Nivel III <input type="checkbox"/>
Cuerpo académico PROMEP	No <input type="checkbox"/>	Sí <input type="checkbox"/>	En formación <input type="checkbox"/>	En Consolidación <input type="checkbox"/>	Consolidado <input type="checkbox"/>	

A10c. ¿Qué tan de acuerdo está Usted con las siguientes afirmaciones relativas a cada uno de los siguientes programas de reconocimiento y de fomento a la actividad académica? (n = No sé, no aplica; 1 = Fuertemente en desacuerdo; 2 = En desacuerdo; 3 = Regular; 4 = De acuerdo; 5 = Fuertemente de acuerdo. Por favor marque claramente su respuesta.)

Afirmación	Programa de reconocimiento o de fomento a la actividad académica			
	Programa institucional de incentivos	Perfil PROMEP	Cuerpo académico PROMEP	SNI
Ha incidido positivamente en mi desarrollo profesional	N 1 2 3 4 5	N 1 2 3 4 5	N 1 2 3 4 5	N 1 2 3 4 5
Ha mejorado mis condiciones de trabajo	N 1 2 3 4 5	N 1 2 3 4 5	N 1 2 3 4 5	N 1 2 3 4 5
Ha permitido que mi trabajo académico sea mi actividad principal	N 1 2 3 4 5	N 1 2 3 4 5	N 1 2 3 4 5	N 1 2 3 4 5
Me ha permitido mejorar la calidad de mi actividad docente	N 1 2 3 4 5	N 1 2 3 4 5	N 1 2 3 4 5	N 1 2 3 4 5
Me ha permitido mejorar la calidad de mi actividad de investigación	N 1 2 3 4 5	N 1 2 3 4 5	N 1 2 3 4 5	N 1 2 3 4 5
Me ha permitido mejorar la calidad de mi actividad de vinculación	N 1 2 3 4 5	N 1 2 3 4 5	N 1 2 3 4 5	N 1 2 3 4 5
Me ha facilitado colaborar con colegas de esta institución	N 1 2 3 4 5	N 1 2 3 4 5	N 1 2 3 4 5	N 1 2 3 4 5
Me ha facilitado colaborar con colegas de otras instituciones	N 1 2 3 4 5	N 1 2 3 4 5	N 1 2 3 4 5	N 1 2 3 4 5
Me ha facilitado participar en el gobierno de mi institución	N 1 2 3 4 5	N 1 2 3 4 5	N 1 2 3 4 5	N 1 2 3 4 5
En general, estoy satisfecho con este reconocimiento o programa de fomento de la actividad académica	N 1 2 3 4 5	N 1 2 3 4 5	N 1 2 3 4 5	N 1 2 3 4 5

A11. ¿Cuál es su ingreso mensual bruto (antes del pago de impuestos y otros descuentos), incluyendo complementos de su institución e ingresos de fuentes externas?

Rango de ingreso	Ingreso contractual en esta institución	Sistema institucional de incentivos	Incentivos externos (SNI, etc.)	Servicios prestados a través de la institución	Otros trabajos fuera de esta institución
No Aplica		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Menos de 2,500	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2,501 – 5,000	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5,001 – 7,500	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7,501 – 10,000	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10,001 – 15,000	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15,001 – 20,000	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
20,001 – 25,000	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
25,001 – 30,000	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
30,001 – 35,000	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
35,001 – 40,000	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Más de 40,000	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

¿Usted recibe su aguinaldo anual en base a? Días Semanas Meses

¿Cuántos días/semanas/meses recibe Usted como aguinaldo?

A11b. ¿Cuánto representan, respecto de su ingreso total, los ingresos (incluyendo incentivos institucionales y externos) que obtiene por su trabajo académico en esta u otras instituciones de educación superior, o centros de investigación? (Marque sólo un cuadro.)

La totalidad de sus ingresos (90% - 100%)	<input type="checkbox"/>
Más de la mitad de sus ingresos totales (60% - 89%)	<input type="checkbox"/>
La mitad aproximada de sus ingresos totales (40% - 59%)	<input type="checkbox"/>
Un complemento menor en sus ingresos (10% - 39%)	<input type="checkbox"/>
Un ingreso insignificante en comparación con lo que percibe por otras actividades laborales que realiza (0% - 9%)	<input type="checkbox"/>

A12. ¿Ha realizado alguna de las siguientes actividades durante el presente año académico? (Para cada actividad señale si ésta tuvo lugar en un ámbito institucional, nacional y/o internacional. Marque todas las alternativas pertinentes.)

Actividad	Sí, en el ámbito			
	No	Institucional / local	Nacional	Internacional
Miembro de un comité, consejo o cuerpo científico-académico	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Dictaminador (para revistas, financiadoras de investigación, evaluaciones institucionales, etc.)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Editor de revista o series de libros	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Representante o líder electo en organizaciones profesionales o académicas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Representante o líder electo de un sindicato	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Participación significativa en asuntos políticos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Participación en organizaciones o proyectos comunitarios	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Trabajo en agencias de servicio social	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Otras (especifique):	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

A13_0. ¿Alguna vez en los últimos cinco años consideró un cambio potencial importante en su trabajo?

No Pase a la pregunta A13a Sí

A13. Para cada uno de los siguientes cambios potenciales en su trabajo, ¿alguna vez en los últimos cinco años consideró y, en su caso, tomó acciones concretas para propiciarlos?

Cambio	Consideró	Tomó acciones
A un puesto administrativo en esta institución	No <input type="checkbox"/> Sí <input type="checkbox"/>	No <input type="checkbox"/> Sí <input type="checkbox"/>
A un puesto académico en otra universidad o institución de educación superior, o a un centro de investigación en el país	No <input type="checkbox"/> Sí <input type="checkbox"/>	No <input type="checkbox"/> Sí <input type="checkbox"/>
A un puesto académico en otro país	No <input type="checkbox"/> Sí <input type="checkbox"/>	No <input type="checkbox"/> Sí <input type="checkbox"/>
A un trabajo fuera de una universidad o institución de educación superior, o centro o instituto de investigación	No <input type="checkbox"/> Sí <input type="checkbox"/>	No <input type="checkbox"/> Sí <input type="checkbox"/>
A una situación en la que combine su trabajo en esta institución con un trabajo externo a la academia	No <input type="checkbox"/> Sí <input type="checkbox"/>	No <input type="checkbox"/> Sí <input type="checkbox"/>
A alguna otra situación que representaba un cambio importante en su trabajo	No <input type="checkbox"/> Sí <input type="checkbox"/>	No <input type="checkbox"/> Sí <input type="checkbox"/>

B. SITUACION LABORAL GENERAL Y ACTIVIDADES.

B1. Considerando todas las tareas que realiza en esta institución en una semana laboral típica, ¿cuántas horas invierte en cada una de las siguientes actividades? (Si no está impartiendo clases en este año académico, conteste únicamente la tercera columna.)¹

Actividad	No Aplica	Horas por semana durante el periodo ordinario de clases	Horas por semana fuera del periodo ordinario de clases
Docencia (horas a la semana que imparte clases)	<input type="checkbox"/>	<input type="text"/> <input type="text"/>	<input type="text"/> <input type="text"/>
Actividades docentes de apoyo (preparación de materiales para sus clases, tutoría a estudiantes, revisión y calificación de trabajos de alumnos)	<input type="checkbox"/>	<input type="text"/> <input type="text"/>	<input type="text"/> <input type="text"/>
Investigación (revisión de literatura, redacción de trabajos, realización de experimentos, trabajo de campo)	<input type="checkbox"/>	<input type="text"/> <input type="text"/>	<input type="text"/> <input type="text"/>
Servicios no remunerados (a clientes, pacientes, consultoría, servicio público o voluntario)	<input type="checkbox"/>	<input type="text"/> <input type="text"/>	<input type="text"/> <input type="text"/>
Servicios remunerados (a clientes, pacientes, consultoría, servicio público o privado)	<input type="checkbox"/>	<input type="text"/> <input type="text"/>	<input type="text"/> <input type="text"/>
Actividades colegiadas (comités, juntas de departamento, consejos, etc.)	<input type="checkbox"/>	<input type="text"/> <input type="text"/>	<input type="text"/> <input type="text"/>
Actividades administrativas (académicas –jefe de departamento, coordinador de programa, etc., y no-académicas –planeación, llenado de formas, etc.)	<input type="checkbox"/>	<input type="text"/> <input type="text"/>	<input type="text"/> <input type="text"/>
Actividades de desarrollo profesional (asistencia a congresos y cursos, participación en asociaciones académicas, organización de eventos, arbitrajes, etc.)	<input type="checkbox"/>	<input type="text"/> <input type="text"/>	<input type="text"/> <input type="text"/>
Actividades sindicales o de representación gremial	<input type="checkbox"/>	<input type="text"/> <input type="text"/>	<input type="text"/> <input type="text"/>
Otras actividades académicas (actividades profesionales no incluidas claramente en las categorías anteriores)	<input type="checkbox"/>	<input type="text"/> <input type="text"/>	<input type="text"/> <input type="text"/>

¹ Anote las horas invertidas reales, independientemente que correspondan a las horas contractuales.

B2. Señale si sus preferencias académicas se inclinan principalmente por la docencia o por la investigación. (Marque sólo un cuadro.)

Principalmente por la docencia	<input type="checkbox"/>
Por ambas, pero me inclino por la docencia	<input type="checkbox"/>
Por ambas, pero me inclino por la investigación	<input type="checkbox"/>
Principalmente por la investigación	<input type="checkbox"/>

B3. 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.)

Aspecto a evaluar	No sé, no Aplica	Pobre					Excelente
		1	2	3	4	5	
Salones de clase	<input type="checkbox"/>						
Tecnología para la enseñanza (computadoras, retroproyectores, etc.)	<input type="checkbox"/>						
Laboratorios	<input type="checkbox"/>						
Equipo e instrumentos de investigación	<input type="checkbox"/>						

B3. 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.)

Aspecto a evaluar	No sé; no Aplica	Pobre				Excelente
		1	2	3	4	5
Infraestructura de cómputo	<input type="checkbox"/>					
Infraestructura y servicios bibliotecarios	<input type="checkbox"/>					
Cubículos, oficinas	<input type="checkbox"/>					
Apoyo secretarial	<input type="checkbox"/>					
Telecomunicaciones (internet, redes, y teléfonos)	<input type="checkbox"/>					
Personal de apoyo para la docencia	<input type="checkbox"/>					
Personal de apoyo para la investigación	<input type="checkbox"/>					
Financiamiento para investigación	<input type="checkbox"/>					
Financiamiento para docencia	<input type="checkbox"/>					
Apoyos para vinculación	<input type="checkbox"/>					
Apoyo a la movilidad académica nacional	<input type="checkbox"/>					
Apoyo a la movilidad académica internacional	<input type="checkbox"/>					

B4. Indique el grado en el que cada uno de los siguientes referentes de identidad son importantes para Usted. (1 = Nada importante; 5 = Muy importante.)

	Nada Importante				Muy Importante
	1	2	3	4	5
Mi disciplina/campo académico de conocimiento	<input type="checkbox"/>				
Mi unidad básica de adscripción (facultad, escuela, departamento, etc.)	<input type="checkbox"/>				
Mi institución	<input type="checkbox"/>				

B5. ¿En qué medida está Usted de acuerdo con cada una de las siguientes afirmaciones relativas a su trabajo académico? (1 = Fuertemente en desacuerdo; 5 = Fuertemente de acuerdo.)

Afirmación	Fuertemente en desacuerdo				Fuertemente de acuerdo
	1	2	3	4	5
El trabajo académico se define mejor como enseñar y asesorar estudiantes	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
El trabajo académico se define mejor como la preparación y presentación de resultados de investigación original	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
El trabajo académico incluye la aplicación del conocimiento académico en escenarios de la vida real	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
El trabajo académico incluye la preparación de reportes que sintetizan las tendencias y hallazgos principales de mi campo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Este es un mal momento para que una persona joven inicie una carrera académica en mi campo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Si tuviera que hacerlo de nuevo, yo no sería un académico	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

B5. ¿En qué medida está Usted de acuerdo con cada una de las siguientes afirmaciones relativas a su trabajo académico? (1 = Fuertemente en desacuerdo; 5 = Fuertemente de acuerdo.)

Afirmación	Fuertemente en desacuerdo				Fuertemente de acuerdo
	1	2	3	4	5
Mi trabajo es fuente de una considerable tensión personal	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
La docencia y la investigación son difícilmente compatibles entre sí	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Los académicos en mi disciplina tienen una obligación profesional de aplicar su conocimiento a la solución de los problemas de la sociedad	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

B6. ¿Cómo calificaría su satisfacción general con su trabajo académico actual? (1 = Muy baja; 5 = Muy alta)

Muy baja				Muy alta
1	2	3	4	5
<input type="checkbox"/>				

B7. Desde que inició su carrera académica, ¿qué tanto han mejorado o deteriorado las condiciones generales de trabajo en los siguientes tipos de institución en este país? (1 = Se han deteriorado mucho; 5 = Han mejorado mucho.)

Las condiciones de trabajo en:	No sé, no aplica	Se han deteriorado mucho			Han mejorado mucho	
		1	2	3	4	5
universidades e instituciones de educación superior	<input type="checkbox"/>					
centros e institutos de investigación que forman parte de una universidad o institución de educación superior	<input type="checkbox"/>					
centros e institutos de investigación públicos o privados	<input type="checkbox"/>					

C. DOCENCIA. (Refiérase al presente año académico, o al anterior si no imparte clases en éste. Si no imparte y no impartió clases en el año académico previo, pase a la sección D.)

C1. Para el año académico vigente, anote el porcentaje de tiempo que dedica a cada uno de los niveles señalados, el número de grupos y el número de estudiantes que atiende en cada uno de ellos.

Nivel atendido	No Aplica	Porcentaje de su tiempo de docencia	Número de grupos atendidos	Número total aproximado de estudiantes atendidos
Técnico superior universitario	<input type="checkbox"/>	<input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/>	<input type="text"/> <input type="text"/>	<input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/>
Licenciatura,	<input type="checkbox"/>	<input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/>	<input type="text"/> <input type="text"/>	<input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/>
Especialidad	<input type="checkbox"/>	<input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/>	<input type="text"/> <input type="text"/>	<input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/>
Especialidad médica	<input type="checkbox"/>	<input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/>	<input type="text"/> <input type="text"/>	<input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/>
Maestría	<input type="checkbox"/>	<input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/>	<input type="text"/> <input type="text"/>	<input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/>
Doctorado	<input type="checkbox"/>	<input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/>	<input type="text"/> <input type="text"/>	<input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/>
Programas de educación continua en el nivel profesional	<input type="checkbox"/>	<input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/>	<input type="text"/> <input type="text"/>	<input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/>
Otros	<input type="checkbox"/>	<input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/>	<input type="text"/> <input type="text"/>	<input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/>

C2. ¿Ha realizado alguna de las siguientes actividades docentes durante el año académico vigente o previo?

Docencia expositiva (conferencia o cátedra) frente a grupo	No <input type="checkbox"/> Sí <input type="checkbox"/>
Enseñanza individualizada	No <input type="checkbox"/> Sí <input type="checkbox"/>
Aprendizaje por proyecto/proyectos grupales	No <input type="checkbox"/> Sí <input type="checkbox"/>
Enseñanza basada en prácticas o trabajo de laboratorio	No <input type="checkbox"/> Sí <input type="checkbox"/>
Enseñanza asistida por tecnologías de la información y comunicación, y/o por computadora	No <input type="checkbox"/> Sí <input type="checkbox"/>
Educación a distancia	No <input type="checkbox"/> Sí <input type="checkbox"/>
Desarrollo de materiales para cursos	No <input type="checkbox"/> Sí <input type="checkbox"/>
Desarrollo de programas o planes de estudio (currícula)	No <input type="checkbox"/> Sí <input type="checkbox"/>
Interacción personal con estudiantes fuera de clase	No <input type="checkbox"/> Sí <input type="checkbox"/>
Comunicación electrónica (correo electrónico) con estudiantes	No <input type="checkbox"/> Sí <input type="checkbox"/>
Actividades de tutoría	No <input type="checkbox"/> Sí <input type="checkbox"/>

C3. Para cada una de las siguientes responsabilidades docentes, indique si su institución establece, para los académicos en lo individual, criterios o requisitos cuantitativos, o expectativas regulatorias.	
Número de horas clase	No <input type="checkbox"/> Sí <input type="checkbox"/>
Número de cursos diferentes	No <input type="checkbox"/> Sí <input type="checkbox"/>
Número de estudiantes en sus cursos	No <input type="checkbox"/> Sí <input type="checkbox"/>
Número de estudiantes de posgrado para ser supervisados	No <input type="checkbox"/> Sí <input type="checkbox"/>
Porcentaje de estudiantes que deben aprobar los exámenes	No <input type="checkbox"/> Sí <input type="checkbox"/>
Tiempo para asesorar estudiantes fuera de clase	No <input type="checkbox"/> Sí <input type="checkbox"/>

Afirmación	No sé. No aplica	Fuertemente en desacuerdo			Fuertemente de acuerdo	
		1	2	3	4	5
Debido a las deficiencias formativas de sus alumnos, invierte más tiempo del que le gustaría enseñándoles habilidades básicas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Se le alienta a mejorar sus habilidades docentes en respuesta a las evaluaciones de su enseñanza	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
En esta institución hay cursos adecuados para mejorar la calidad de la enseñanza	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
En su docencia hace énfasis en el conocimiento práctico y en las habilidades de los estudiantes.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
En su docencia hace énfasis en perspectivas y contenidos internacionales	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Incorpora en el contenido de sus cursos la discusión de valores y asuntos éticos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Informa a sus estudiantes sobre las implicaciones de hacer trampa y del plagio en sus cursos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Las calificaciones en sus cursos reflejan estrictamente el nivel de logro de sus estudiantes	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Desde que comenzó a dar clases, ha aumentado el número de estudiantes internacionales	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Actualmente la mayoría de los estudiantes de posgrado son internacionales	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Sus actividades de investigación tienen un efecto positivo en su docencia	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Sus actividades de servicio/vinculación tienen un efecto positivo en su docencia	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
En esta institución los profesores con grados superiores realizan una mejor docencia que los profesores que no tienen esos grados	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
En esta institución los programas educativos acreditados son de mayor calidad que los no-acreditados	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

C5. ¿Imparte o impartió algún curso durante el año académico vigente o previo:	
en el extranjero?	No <input type="checkbox"/> Sí <input type="checkbox"/> País:
en un idioma diferente al idioma al que se usa en su institución actual?	No <input type="checkbox"/> Sí <input type="checkbox"/> Idioma:

D. INVESTIGACION. (Refiérase al año académico presente, o al anterior si en éste no desarrolla actividades de investigación.)

D0. ¿Realiza o ha realizado actividades de investigación durante el año académico vigente o anterior?
 No Pase a la pregunta D4 Sí

D1. Responda las siguientes preguntas respecto a sus actividades de investigación durante el año académico vigente o previo.

¿Está trabajando individualmente (sin colaboración) en sus proyectos de investigación? No Sí

¿Tiene colaboradores en alguno de sus proyectos de investigación? No Sí

¿Colabora con colegas en otras instituciones del país? No Sí

¿Colabora con colegas internacionales? (Si no lo hace pase a la pregunta D2) No Sí

D1a. ¿De qué país son los colegas internacionales con los que colabora? (Señale todos los que correspondan.)

Argentina Canadá España Estados Unidos Francia Inglaterra

Otro (especifique):

D2. ¿Cómo caracteriza el énfasis de su actividad de investigación principal en el año académico vigente o previo? (1 = Nada; 5 = Mucho)

Énfasis de su investigación principal	Nada					Mucho				
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
Básico, teórico	<input type="checkbox"/>									
Aplicado, orientado prácticamente	<input type="checkbox"/>									
Orientado comercialmente, para transferencia de tecnología	<input type="checkbox"/>									
Orientado socialmente/para el mejoramiento de la sociedad	<input type="checkbox"/>									
Internacional en amplitud y orientación	<input type="checkbox"/>									
Basada en una disciplina	<input type="checkbox"/>									
Multi- y/o inter-disciplinaria	<input type="checkbox"/>									

D3. ¿Ha estado involucrado en alguna de las siguientes actividades de investigación en el año académico vigente o previo?

Preparación de experimentos y estudios tanto conceptuales como empíricos, etc. No Sí

Realización de experimentos y estudios tanto conceptuales como empíricos, etc. No Sí

Supervisión de un equipo de investigación o de estudiantes de posgrado como asistentes de investigación No Sí

Redacción de escritos académicos que contienen resultados de investigación o hallazgos No Sí

Participación en procesos de transferencia de tecnología No Sí

Respuesta a solicitudes de proyectos o redacción de propuestas para financiamiento de investigación No Sí

Administración de contratos de investigación y presupuestos No Sí

Adquisición o elección de equipo y materiales para investigación No Sí

D4. ¿Cuántas de las siguientes contribuciones académicas ha concluido en los últimos <u>tres</u> años?		
	No Aplica	Número
Libros académicos de su autoría o en co-autoría	<input type="checkbox"/>	<input type="text"/> <input type="text"/>
Libros académicos coordinados o co-coordinados (editados)	<input type="checkbox"/>	<input type="text"/> <input type="text"/>
Artículos publicados en revistas académicas	<input type="checkbox"/>	<input type="text"/> <input type="text"/>
Capítulos publicados en libros académicos	<input type="checkbox"/>	<input type="text"/> <input type="text"/>
Reporte/monografía de investigación escrito para un proyecto financiado	<input type="checkbox"/>	<input type="text"/> <input type="text"/>
Ponencia presentada en un congreso académico	<input type="checkbox"/>	<input type="text"/> <input type="text"/>
Artículo profesional escrito para un periódico o revista de difusión	<input type="checkbox"/>	<input type="text"/> <input type="text"/>
Patente sobre un proceso o invento	<input type="checkbox"/>	<input type="text"/> <input type="text"/>
Programa de cómputo diseñado o desarrollado para uso público	<input type="checkbox"/>	<input type="text"/> <input type="text"/>
Trabajo artístico ejecutado o exhibido	<input type="checkbox"/>	<input type="text"/> <input type="text"/>
Video o película producida	<input type="checkbox"/>	<input type="text"/> <input type="text"/>
Otro (por favor especifique):	<input type="checkbox"/>	<input type="text"/> <input type="text"/>

D5. ¿Qué porcentaje ¹ de todas sus publicaciones de los últimos <u>tres</u> años han sido: (Si no cuenta con publicaciones en los últimos <u>tres</u> años, pase a la pregunta D6.)		
	No Aplica	Porcentaje
en co-autoría con colegas localizados en México?	<input type="checkbox"/>	<input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/>
en co-autoría con colegas localizados en un país extranjero?	<input type="checkbox"/>	<input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/>
publicadas en un país extranjero?	<input type="checkbox"/>	<input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/>
publicadas en línea o electrónicamente?	<input type="checkbox"/>	<input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/>
arbitradas?	<input type="checkbox"/>	<input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/>
publicadas en un idioma diferente al que se usa en su institución?	<input type="checkbox"/>	<input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/>

¹ Una misma publicación puede ubicarse en más de una categoría, por lo que la suma de los porcentajes no necesariamente debe ser 100%.

Afirmación	No sé, no aplica	Fuertemente en desacuerdo			Fuertemente de acuerdo	
		1	2	3	4	5
Las restricciones para publicar los resultados de su investigación financiada con fondos <u>públicos</u> han aumentado desde su primer contrato.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Las restricciones para publicar los resultados de su investigación financiada con fondos <u>privados</u> han aumentado desde su primer contrato	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Los patrocinadores externos o clientes <u>no</u> tienen influencia sobre sus actividades de investigación	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Afirmación	D6. ¿En qué medida está Usted de acuerdo con cada una de las siguientes afirmaciones relativas a las actividades de investigación en esta institución? (1 = Fuertemente en desacuerdo; 5 = Fuertemente de acuerdo.)					
	No sé, no aplica	Fuertemente en desacuerdo			Fuertemente de acuerdo	
		1	2	3	4	5
La presión para obtener fondos externos para investigación ha aumentado desde su primer contrato.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
En esta institución se hace énfasis en investigación inter- y multi-disciplinaria	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
En esta institución se hace énfasis en la investigación orientada comercialmente o aplicada	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Su investigación se lleva a cabo de acuerdo con todas las normas éticas aplicables	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
La investigación que se realiza en esta institución se conduce de acuerdo con las normas éticas aplicables	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Los fondos para investigación deberían asignarse a los investigadores más productivos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
El énfasis por aumentar la productividad de investigación es una amenaza para la calidad de la misma	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
El énfasis por generar resultados y aplicaciones útiles es una amenaza para la calidad de la investigación	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
En esta institución la investigación de mayor calidad es realizada por los académicos que pertenecen al Sistema Nacional de Investigadores	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

D7. ¿Recibió financiamiento para sus actividades de investigación en el año académico vigente o previo?

No Pase a la sección E Sí

D7a. ¿Qué porcentaje del financiamiento recibido provino de las siguientes fuentes? (Verifique que la suma de los porcentajes proporcionados sea igual a 100%).

Fuente de financiamiento	Porcentaje de todo el financiamiento obtenido
De su propia institución	<input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/>
De una agencia pública de financiamiento para investigación	<input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/>
De entidades gubernamentales	<input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/>
De empresas o industrias	<input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/>
De agencias privadas sin fines de lucro, fundaciones	<input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/>
De otras (por favor especifique):	<input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/>

D8. ¿Qué porcentaje del financiamiento externo para sus actividades de investigación provinieron de: (Si no recibió financiamiento externo en el año académico vigente o previo, pase a la Sección E. Verifique que la suma de los porcentajes proporcionados sea igual a 100%).

	Porcentaje del financiamiento externo obtenido
organizaciones/agencias nacionales?	<input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/>
organizaciones/agencias internacionales?	<input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/>

E. Administración/Gestión.

E1. Para cada una de las siguientes decisiones indique el actor que, en su opinión, tiene la mayor influencia en ellas. (Marque sólo un cuadro por decisión.)

Decisión	Gobierno o grupos de interés externos	Organos de gobierno en institución	Funcionarios institucionales	Funcionarios de su unidad académica	Comités o consejos de académicos	Académicos en lo individual	Estudiantes
Designación de funcionarios importantes	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Selección de nuevos académicos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Decisiones sobre promoción y definitividad de académicos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Determinación de prioridades presupuestales	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Determinación de la carga docente de los académicos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Evaluación del aprendizaje del estudiante (aprovechamiento escolar)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Determinación de criterios de admisión para los estudiantes de licenciatura	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Aprobación de nuevos programas académicos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Evaluación de la docencia (desempeño del profesor)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Determinación de líneas de investigación prioritarias	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Evaluación de la investigación	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Establecimiento de relaciones internacionales	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

E2. ¿Qué tanto influye Usted, en lo individual, en la formulación de políticas académicas importantes en su institución?

	No aplica	Nada de influencia	Poca Influencia	Alguna influencia	Mucha influencia
A nivel del departamento, área o unidad similar	<input type="checkbox"/>				
A nivel de la escuela, facultad, instituto o unidad similar	<input type="checkbox"/>				
A nivel de la institución	<input type="checkbox"/>				

E3. ¿Quién evalúa regularmente su trabajo de docencia, investigación, extensión y vinculación? (Marque todos los cuadros que correspondan para cada tipo de trabajo que realiza.)

Instancia evaluadora	Trabajo evaluado			
	Docencia	Investigación	Extensión	Vinculación
Sus colegas en su departamento o unidad	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
El jefe de su departamento o unidad académica de adscripción básica	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Miembros de otros departamentos o unidades de esta institución	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Funcionarios administrativos decanos de esta institución	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Sus estudiantes	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Revisores externos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Usted mismo (auto-evaluación formal)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Nadie en esta o en otra institución	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
No sé, No aplica	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

E4. ¿En qué medida está Usted de acuerdo con cada una de las siguientes afirmaciones relativas a su institución? (1 = Fuertemente en desacuerdo; 5 = Fuertemente de acuerdo)

En la institución existe:	No sé, No aplica	Fuertemente en desacuerdo			Fuertemente de acuerdo	
		1	2	3	4	5
un fuerte énfasis en su misión	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
una buena comunicación entre la administración y los académicos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
un estilo administrativo de arriba hacia abajo (vertical)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
colegialidad en los procesos de toma de decisiones	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
una fuerte orientación al desempeño con base en resultados	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
procesos administrativos complicados	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
una actitud de apoyo del personal administrativo hacia las actividades de docencia	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
una actitud de apoyo del personal administrativo hacia las actividades de investigación	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
un manejo oportuno y eficiente de los recursos destinados a la investigación	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
acciones de desarrollo profesional dirigidas a académicos que asumen tareas administrativas y de gestión	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
un fuerte énfasis en la calidad de los procesos más que en los indicadores	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

E5. En qué medida está Usted de acuerdo con cada una de las siguientes afirmaciones relativas a su institución? (1 = Fuertemente en desacuerdo; 5 = Fuertemente de acuerdo.)

Afirmación	No sé No aplica	Fuertemente en desacuerdo			Fuertemente de acuerdo	
		1	2	3	4	5
Los funcionarios de más alta jerarquía ejercen un liderazgo competente	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Se le informa de lo que pasa en esta institución	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
La falta de participación de los académicos en la vida institucional es un verdadero problema	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Los estudiantes deberían tener una mayor injerencia en la determinación de las políticas que los afectan	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
La administración apoya la libertad de cátedra	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Los procesos administrativos y de gestión certificados son de calidad	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

E6. ¿En qué medida la institución donde trabaja hace énfasis en las siguientes prácticas? (1 = Nada; 5 = Mucho.)

Práctica	No sé No aplica	Nada			Mucho	
		1	2	3	4	5
La asignación de recursos a las unidades académicas basada en indicadores de desempeño	<input type="checkbox"/>					
La asignación de recursos a las unidades académicas basada en los resultados de las evaluaciones	<input type="checkbox"/>					
El financiamiento de las unidades académicas basado sustantivamente en el número de estudiantes	<input type="checkbox"/>					
El financiamiento de las unidades académicas basado sustantivamente en el número de titulados	<input type="checkbox"/>					
La consideración de la calidad de la investigación en la toma de decisiones asociadas al personal (ingreso, promoción, permanencia, capacitación, estímulos)	<input type="checkbox"/>					
La consideración de la calidad de la docencia en la toma de decisiones asociadas al personal (ingreso, promoción, permanencia, capacitación, estímulos)	<input type="checkbox"/>					
La consideración de la relevancia práctica del trabajo realizado en la toma de decisiones asociadas al personal (ingreso, promoción, permanencia, capacitación, estímulos)	<input type="checkbox"/>					
El reclutamiento de académicos con experiencia de trabajo fuera de la academia	<input type="checkbox"/>					
El fomentar que los académicos realicen actividades de vinculación y empresariales fuera de la institución	<input type="checkbox"/>					
El fomentar que personas, empresas, fundaciones, etc., contribuyan más a la educación superior	<input type="checkbox"/>					

F. INFORMACION PERSONAL Y PREPARACION PROFESIONAL.

F1. Género:

Masculino

Femenino

F2. Año de nacimiento:

Año: 19

F3. Estado civil. (Marque sólo un cuadro.)

Soltero(a), nunca casado(a)

Casado(a)

Vive con una pareja en una relación tipo matrimonial

Separado(a), divorciado(a)

Viudo(a)

Otro Especifique:

F4. Si Usted está casado(a) o vive en pareja, ¿su esposo(a) o pareja trabaja?

No (pase a la pregunta F6) Sí, de tiempo completo

Sí, de tiempo parcial

F5. ¿Su esposo(a) o pareja es académico(a)? (Marque las opciones correspondientes.)

No (pase a la pregunta F6) Sí, trabaja en la misma área disciplinaria que yo

Sí, trabaja en la misma institución que yo

Sí, ha trabajado en la misma institución que yo, pero no en este momento

Sí, pero no trabaja ni en la misma área disciplinaria ni en la misma institución que yo

F6. ¿Cuántas personas viven con Usted?

Nadie (pase a la pregunta F6a) Niños(as)

Jóvenes

Adultos

Adultos mayores

F6a. ¿Cuántas personas dependen económicamente de Usted independientemente de su edad?

F7. ¿Alguna vez interrumpió o vio afectado su trabajo académico por hacerse cargo de niños o personas mayores?

No interrumpió su trabajo Sí interrumpió su trabajo Meses Años

No afectó su trabajo Sí afectó su trabajo Meses Años

F8. Indique el nivel máximo de estudios de sus padres y de su pareja.

	Padre	Madre	Pareja
Sin educación formal	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Educación básica (parcial o completa)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Educación secundaria (parcial o completa)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Educación media superior (parcial o completa)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Normal	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Normal superior	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Técnico superior universitario	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Educación superior, hasta licenciatura (parcial o completa)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Educación superior, posgrado (parcial o completa)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
No aplica/No sé	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

F9. ¿Cuál fue/es su nacionalidad y cuál es su país de residencia?

	Nacionalidad (especifique)	País de residencia (especifique)
Al nacer		
Al momento de obtener su primer grado superior		
Actualmente		

F10. ¿Cuál es su primer idioma o lengua materna? (especifique)

F11. ¿Qué idioma utiliza principalmente en su actividad docente?

Primer idioma /lengua materna

Otro Especifique:

F12. ¿Qué idioma utiliza principalmente en sus actividades de investigación?

Primer idioma /lengua materna

Otro Especifique:

F12a. Califque el dominio que tiene de los siguientes idiomas extranjeros. (1 = Muy bajo; 5 = Muy alto)					
¿Tiene Usted algún dominio del idioma inglés?		No <input type="checkbox"/> Pase al siguiente idioma			Sí <input type="checkbox"/> Califque dicho dominio
	Muy bajo				Muy alto
	1	2	3	4	5
Inglés, lectura	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Inglés, redacción	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Inglés, conversación	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
¿Tiene Usted algún dominio del idioma francés?		No <input type="checkbox"/> Pase al siguiente idioma			Sí <input type="checkbox"/> Califque dicho dominio
	Muy bajo				Muy alto
	1	2	3	4	5
Francés, lectura	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Francés, redacción	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Francés, conversación	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
¿Tiene Usted algún dominio del idioma alemán?		No <input type="checkbox"/> Pase al siguiente idioma			Sí <input type="checkbox"/> Califque dicho dominio
	Muy bajo				Muy alto
	1	2	3	4	5
Alemán, lectura	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Alemán, redacción	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Alemán, conversación	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
¿Tiene Usted algún dominio de otro idioma?		No <input type="checkbox"/> Pase a la pregunta F13			Sí <input type="checkbox"/> Especificque y califique dicho dominio
Idioma:					
	Muy bajo				Muy alto
	1	2	3	4	5
Otro idioma, lectura	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Otro idioma, redacción	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Otro idioma, conversación	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

F13. ¿Cuántos años ha vivido desde la obtención de su primer grado:	
en el país donde obtuvo su primer grado académico?	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
en el país en el que trabaja actualmente (si es diferente del país donde obtuvo su primer grado académico)?	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
en otros países diferentes al país de su primer grado académico y al de su trabajo actual? <input type="checkbox"/> No Aplica	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>

F14. Le agradecemos su colaboración para contestar este cuestionario. Si tiene Usted alguna observación adicional que le gustaría hacernos llegar, por favor escríbala a continuación.

