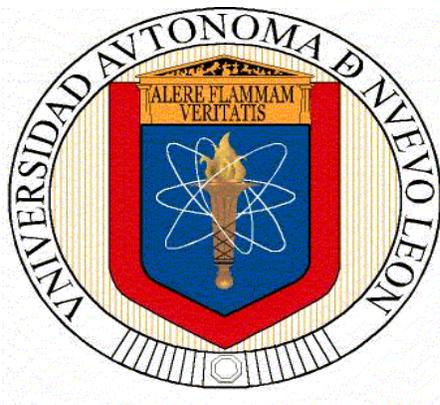


**UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN**  
**Facultad de Trabajo Social y Desarrollo Humano. Posgrado**



*Evaluación del impacto de las Políticas Públicas de Educación Superior en el quehacer del docente universitario. El caso de la UANL.*

**PROPUESTA DE TESIS  
QUE PARA OPTAR POR EL GRADO DE  
DOCTOR EN FILOSOFÍA CON ORIENTACIÓN EN POLÍTICAS  
COMPARADAS DE BIENESTAR SOCIAL**

**PRESENTA**

**JESÚS OSORIO CALDERÓN**

**Noviembre de 2011**

## TABLA DE CONTENIDO

	Pág.
<b>AGRADECIMIENTOS.....</b>	<b>4</b>
<b>INTRODUCCIÓN.....</b>	<b>5</b>
<b>CAPÍTULO 1. PROBLEMATIZACIÓN</b>	
1.1 Antecedentes de la universidad.....	7
1.2 Antecedentes de la educación superior en México.....	10
1.3 Problemática de los docentes.....	14
1.4 Pregunta de investigación.....	17
1.5 Objetivos.....	18
1.6 Hipótesis.....	18
1.7 Justificación	
<b>CAPÍTULO 2: MARCO TEÓRICO</b>	
2.1 La vinculación del modelo de mercado en el sistema de educación superior.....	20
2.2 La educación superior en México.....	21
2.2.1 Neoliberalismo económico y su influencia en la educación superior en México....	24
2.2.2 Políticas de la educación superior en México.....	29
2.2.3 Otra Perspectiva sobre las políticas de evaluación y calidad.....	30
2.2.4 Estado y poder en los estudios de educación superior.....	31
2.2.5 Importancia estratégica de la educación superior.....	34
2.3 Rasgos y problemas del sistema educativo superior.....	35
2.4 Consideraciones epistemológicas de la educación superior.....	36
2.4.1 Consideraciones epistemológicas en el docente.....	38
2.5 Introducción del concepto de calidad en la educación superior.....	41
2.5.1 Calidad en la educación: significado y medición.....	41
2.5.2 Evaluar la docencia en la educación superior.....	42
2.5.3 Antecedentes de la evaluación académica: la docencia y la investigación.....	42
2.5.4 Evaluación académica: algunos puntos de vista sobre el SNI.....	43
2.5.5 Evaluar o controlar.....	44
2.5.6 ¿Cuál debería ser el principio de la evaluación?.....	45
2.6 Nueva tipología de calidad en el docente: la consolidación de los cuerpos académicos.....	45
2.6.1 La Diversidad del personal académico.....	48
2.6.2 Las tendencias americanas.....	49
2.6.3 Establecimiento de nuevas expectativas.....	49
2.6.4 Pertinencia metodológica sobre la evaluación de la docencia.....	52
2.6.5 La relación entre lo cuantitativo y lo cualitativo en la evaluación de los docentes.....	53
2.7. Historia de la Universidad Autónoma de Nuevo León.....	54

### **CAPITULO 3: METODOLOGÍA**

3.1 Aspectos generales. Descripción de la técnica de recolección de información.....	57
3.2 Lugar de la investigación.....	58
3.3 Población y muestra.....	58
3.4 Procedimiento para la determinación del tamaño de muestra y de cada estrato.....	59
3.5 Instrumento de recolección de la información.....	61
3.6 Límites de la investigación.....	63

### **CAPITULO 4. ANALISIS E INTERPRETACIÓN DE DATOS**

4.1 La aplicación del proceso metodológico. ....	64
4.2 Resultados.....	65
4.2.1 Análisis con estadísticas descriptivas.....	65
4.2.2 Análisis con estadística inferencial.....	70
4.3 Análisis de la información e interpretación de resultados.....	75
4.3.1 Análisis de información y su contraste con la pregunta de investigación. ....	76
4.3.2 Hipótesis I. Aceptada o Rechazada.....	79
4.3.3 Análisis por área de estudio. Hipótesis II.....	79
4.3.4 Hipótesis II. Aceptada o Rechazada. ....	89

<b>CONCLUSIONES.....</b>	<b>90</b>
--------------------------	-----------

<b>BIBLIOGRAFÍA.....</b>	<b>96</b>
--------------------------	-----------

<b>ANEXOS.....</b>	<b>108</b>
--------------------	------------

## **AGRADECIMIENTOS.**

La realización del presente trabajo no hubiera sido posible sin el apoyo de mi comité de tesis doctoral integrado por: Dr. Moisés Torres Herrera, Dr. Erick Rangel González, Dr. José Baltazar García Horta, Dr. Tiburcio Moreno Olivos, y de manera especial de mi directora de tesis, la Dra. Claudia Campillo Toledano, quien me dio un apoyo total tanto en el aspecto académico como en el anímico.

También agradeceré para siempre el apoyo incondicional de mi colega y esposa Elizabeth, cuya paciencia llegó más allá de lo imaginable, así como a mis hijos que supieron aguantar todo el tiempo en que no estuve con ellos. A mi Padre que siempre me ha inculcado el ferviente deseo por escribir, y no podía faltar el agradecimiento a mi Madre por impulsarme en todos los aspectos.

Y por último, a la Dra. Esthela Gutiérrez Garza, quién sembró en mí el interés por la investigación para apoyar en la elaboración de un nuevo Proyecto de Nación.

## INTRODUCCIÓN

En México el debate educativo se ha intensificado en el tema de la calidad de las escuelas de educación superior a partir de la década de los 80's. De esta manera las políticas de exclusión, selectividad y privatización, han conducido a las Instituciones de Educación Superior (IES) públicas, a la descalificación y a veces hasta al desaliento (Ramírez, 2001).

Es a partir de esta década cuando el país se incorpora al modelo neoliberal de políticas para la educación superior que son elaboradas en el contexto exterior, por recomendación y financiamiento de organismos internacionales como el Banco Mundial (BM), el Banco Interamericano de Desarrollo (BID), el Fondo Monetario Internacional (FMI) y la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico (OCDE), los cuales reorientaron el tema educativo hacia la producción. Dichas adecuaciones se han dado en un contexto de asignación de subsidios y financiamientos especiales.

Lo anterior puede constatarse con la aparición de financiamientos como el Fondo para el Mejoramiento de la Educación Superior (FOMES), evaluaciones institucionales como la Comisión Nacional para la Evaluación de la Educación Superior (CONAEVA), becas y prestaciones como las del Sistema Nacional de Investigadores (SNI) y el Programa del Mejoramiento al Profesorado (PROMEP), entre otros.

Para tener acceso a los recursos que la educación superior requiere, las IES y sus académicos se ven sujetos al cumplimiento de una serie de parámetros de "calidad" establecidos por estos organismos internacionales, los cuales incorporan el discurso oficial de la calidad. Para algunos académicos es claro el vínculo entre educación y condiciones materiales de vida, por lo que privilegian la importancia de la universidad como el espacio donde se produce y se distribuye el conocimiento, mientras que otros perciben una contradicción del propio quehacer de la universidad y la de ellos mismos como sujetos (Ramírez, 2001).

El propósito central de este trabajo es analizar cómo las Políticas Educativas de Educación Superior, establecidas a partir de los 80's con la implementación del modelo neoliberal y puestas en práctica por las IES públicas en México, so pena de verse marginadas del presupuesto financiero, han permeado en los docentes de tiempo completo tanto los que pertenecen como a los que no pertenecen al SNII, PROMEP o a los miembros de los cuerpos académicos (CA), estos últimos considerados como el cuerpo élite de investigación en las universidades públicas.

El trabajo comienza con el capítulo uno dedicado al contexto de la problematización, se da un acercamiento al origen de la Universidad, y los antecedentes de la Educación Superior en México, así como al contexto de la problemática de los profesores universitarios, de donde se plantean las preguntas de investigación, hipótesis, objetivos y la justificación del estudio.

En el capítulo dos, se plantea el marco teórico en donde se trata de vincular el modelo económico de mercado con las políticas de educación superior en México. Se muestran algunas consideraciones bajo el punto de vista epistemológico tanto del docente como el de

la educación superior. Se trata de clarificar el significado y la medición del concepto de calidad. Así, como la razón de ser de las evaluaciones y la pertinencia metodológica de estas en el campo de la docencia universitaria.

Posteriormente, en el capítulo tres se establecen la metodología que se utilizará para aplicar el cuestionario en el campo. Se describe el lugar de la investigación, el tamaño de la población, así como el procedimiento estadístico con el que se obtuvo la muestra total y por cada facultad de manera ponderada. También se analiza el instrumento que se va aplicar, además del software estadístico que se utilizará para analizar la base de datos obtenida con cada una de las encuestas aplicadas a cada profesor de tiempo completo de la universidad. Además de lo anterior, se explicará los dos métodos de significancia y correlación estadística utilizados para estimar las variables seleccionadas.

Por último, en el capítulo cuatro se analizarán e interpretarán los datos traducidos ya en información y convalidados con las hipótesis y objetivos planteados desde el inicio del presente estudio, para posteriormente se interpretarán los datos para llegar a revelar las conclusiones del presente estudio.

# CAPÍTULO 1. PROBLEMATIZACIÓN

## 1.1 Antecedentes de la universidad

El término “universidad” se utilizó por primera vez en una carta enviada por el Papa Inocencio III, en 1205, titulada *Universismagistris et scholaribusParisiensis* (“para todos los maestros y estudiantes de París). En 1220, en Montpellier, el concepto se usó para referirse al *Universitasmedicarnumtamdoctorumquamdisciplinarum* (conjunto de médicos, maestros y disciplinas). Sin embargo, la Universidad nace en la forma y organización como hoy se conoce, en la mayor parte de las zonas urbanas europeas en los siglos XII y XIII (Rashdall, 1990).

Las primeras facultades se formaron con el conjunto de las escuelas de Derecho, Medicina, Teología y Artes Liberales. De acuerdo con la tradición romana de asociaciones de gremios, este conjunto de facultades fue denominado *universidad*. El término latino *universitas* fue el original ya que fue utilizado para denominar a la comunidad por completo. Sin embargo, cuando se empleó en un sentido moderno de una institución dedicada a enseñar y a educar, requirió la fusión de otros conceptos, tales como el de *magister scolari* (Castrejón, 1990).

Según Barona (2006) el antecedente inmediato de las universidades son los capítulos de catedral, que eran escuelas que pertenecían a la iglesia; se formaron en el siglo XII y su principal actividad era la docencia. Tales capítulos de catedral ofrecían una enseñanza al servicio de los gremios profesionales como sacerdotes, abogados y médicos, recibiendo el nombre de *Studiumgenerale*. El nacimiento de la universidad no está relacionado con un evento único, sino según este autor (2006) con tres eventos que ocurren en distintos lugares entre los siglos XII y XIII:

- a) En Italia (Bolonia) y en Inglaterra (Oxford) la universidad se reconoce jurídicamente para defenderse en caso de conflictos entre la población y los estudiantes de la Facultad de Artes.
- b) En París (Universidad de París) por el conflicto entre profesores por el otorgamiento de la *Licentiadocendi*.
- c) La institucionalización del pensamiento de Aristóteles que se da en todas las universidades anteriormente referidas.

En el siglo XIV, los maestros y estudiantes, se reúnen con el objetivo de dedicarse a la enseñanza y se organizan en forma de gremios, llegando a tener un elevado prestigio por lo que proliferaron con éxito en varias ciudades europeas, eran prácticamente centros de cultura. Entre los mismos maestros y estudiantes solían llamarse a sí mismos *clerigi*, porque en un principio casi todos eran miembros del clero o relacionados con la nobleza, quienes gozaban de ciertos privilegios en sus comunidades. En esta época, las licencias para enseñar se otorgaban únicamente por examen formal, lo que le permitía al maestro ejercer su profesión, a dicha licencia se le otorgó el nombre de título o grado. Así las licencias, eran entregadas por un canciller escolástico, un funcionario que todavía se ve en las universidades anglosajonas. (Castrejón, 1990).

En las épocas medievales el gobierno de las universidades estaba en manos del *rector scolari*, una imitación del *rector societatum* o *rector artium* del gremio, es decir una persona de entre ellos mismos, por voluntad de sus iguales, regía los destinos del gremio. Así mismo, el consejo universitario es también una herencia de esa época, debido a que la sociedad estaba formada por *conciliari*, una academia con la que el rector cotidianamente consultaba sus decisiones.

En el siglo XV se empieza a dejar atrás la época medieval debida principalmente a eventos como los viajes de Colón, la apertura histórica de Europa al mundo, la formación de una nueva conciencia autocultural, y el anquilosamiento de las dinastías y vínculos confesionales de las universidades. De esta manera aparece el Renacimiento, que abrió las puertas para una nueva autoconciencia cultural facilitada por el descubrimiento de la imprenta, que vino a facilitar el que los autores se confrontaran sin necesidad de estar presentes, por lo que se incrementaron las publicaciones, principalmente en lenguas nativas, que construyen un sentido de identidad como consecuencia de la lengua compartida (Barona, 2006).

Por su parte el nuevo papel de los profesores universitarios pasa de ser de preparadores de profesiones a tener “derechos de autoría” sobre sus opiniones. A partir del siglo XV los profesores universitarios ya no solo forman a los estudiantes sino también a los profesores de la misma universidad, por lo que abandonan sus claustros para convertirse en educadores de la sociedad; de esta manera el profesor genera una “república del aprendizaje”, llegando incluso a tener contacto con las jerarquías eclesiásticas y la nobleza, dejando fuera del contexto universitario a los gobiernos locales, los mercaderes y la burguesía (Cobban, 1990).

En realidad, las universidades continuaron sus actividades prácticamente igual hasta finales del siglo XVIII, sin embargo un hecho relevante de destacar fue el papel de las academias de los científicos que no se institucionalizó en las universidades, sino en la corte de los reyes, durante el Renacimiento. Así, lejos de dedicarse a sus métodos de trabajo, desempeñaron más bien una labor social. De esta manera se fueron formando “centros de conocimiento” en donde el trabajo científico quedaba insertado dentro de las instituciones a inicios del siglo XVI. En forma cronológica se podrían enlistar de la siguiente manera: en Italia aparece el primer “centro” (hasta la primera mitad del siglo XII), después en Inglaterra (durante la segunda mitad del siglo XII) y más adelante en Francia (a partir de 1800); después en Alemania (a partir de la segunda mitad del siglo XIX, hasta 1920) y, finalmente en Estados Unidos (de 1920 a la fecha) (Bonvecchio, 2002).

Pero la institucionalización se va a dar de manera diferente. Por ejemplo, en Inglaterra y Francia los científicos contaban con el apoyo secular, pero su conducto no solo fue para la organización y educación de la sociedad, sino que terminó por hacer de la ciencia una moral, lo que convirtió a la primera en un *pasatiempo de aficionados*. En cambio en Alemania la ciencia se convirtió en un objeto de estudio, además de ubicarse dentro de las universidades, permitiendo juntar dentro de una sola categoría a científicos y profesores. De aquí surgen las condiciones para que en Alemania se vincule a la *cultura escolástica*

(coordinación entre fe y razón) con la *cultura de las academias de investigación*. De esta forma se establece el camino hacia la estructuración de la universidad moderna, creando una estructura académica intermedia entre la docencia y la investigación (Barona ,2006).

Como lo menciona Bonvecchio (2002: 34): “no es casual que Alemania sea tomada como modelo, es el país menos industrializado de Europa en donde la burguesía, al no haber podido imponerse políticamente, ha vivido todas las etapas de su ascenso sólo a nivel ideológico-filosófico”. De esta manera se proclama a Alemania como la patria ideal del saber filosófico. En ella se estableció la reforma de la Universidad de Berlín, que se apoyó en tres principios que parten de la aceptación de la ciencia como una actividad propia a desarrollar dentro del ámbito de la universidad:

1. *Combinación de la enseñanza con la investigación*. Dicha relación fue establecida por Guillermo de Humboldt; se pretendía así apoyar la enseñanza en la ciencia y desarrollar la ciencia por medio de la enseñanza. De esta manera la investigación continuaría como una tarea personal del profesor, pero su tiempo de docencia estaría dedicado a la universidad.
2. *La enseñanza y la investigación deben ser organizadas por profesores al servicio del Estado*. En este sentido, Humboldt reconocía al Estado como el responsable de contratar a los profesores, lo mismo que de proporcionar los insumos para organizar los institutos de investigación.
3. *Libertad de enseñanza y de investigación*. Es la libertad para enseñar las materias y la libertad de los estudiantes para elegir sus cursos de interés.

Para Humboldt el proyecto universitario debe contemplar a las instituciones de investigación como receptoras de la ciencia pura, es decir, del saber absoluto, el cual será capaz de unificar y conciliar la conciencia burguesa, que se caracteriza por ser subjetiva, encauzándola con la ciencia objetiva y los procesos de aprendizaje. Por lo tanto la universidad se convierte para Humboldt en un lugar institucional, donde pueden alcanzarse los mejores resultados gracias a la combinación entre la comunidad estudiantil y los profesores (Bonvecchio, 2002).

Esta nueva formación académica se extendió a la educación superior de Inglaterra y Francia, hasta llegar a América del Norte, por lo que se le llamó la *Segunda reforma de las universidades*, sustituyendo la educación clásica por la ciencia y las profesiones. Estos hechos acontecidos desde el año 1800 han permanecido hasta la actualidad. Posteriormente en América del Norte se estableció el concepto de “universidad vertical” o “escuela de grado”. Además se estableció una serie de ajustes con el fin de ampliar la base piramidal de la educación superior, la cual era atendida por *collages* y *community collages*, contando con la posibilidad de que los estudiantes pudieran ingresar a un posgrado donde tendrían contacto directo con un tutor.

En conclusión, en este apartado vemos que el origen y desarrollo de la educación que hoy se conoce como “universitaria” va a la par del desarrollo social, del desarrollo del conocimiento y de las ciencias, y que desde sus orígenes las universidades han sido temidas y criticadas desde la política o reconocidas y promovidas desde la misma. Finalmente, la razón de ser de la universidad es la formación de profesionales del conocimiento. Sin

embargo el asunto está en la forma de asumir (como se verá más adelante) este último, ya que puede ser moldeado desde métodos reproductivos o políticos, tal como la argumenta Aguilera (2006).

La masificación y apertura hacia un mayor número de estudiantes incrementa fuertemente la actividad académica y la investigación misma, las cuales también dependen del financiamiento. Lo anterior constituye una tendencia en varios países del mundo, por lo que en el siguiente apartado veremos cómo ha impactado esto la conformación de la universidad en México.

## **1.2. Antecedentes de la educación superior en México**

La universidad surge en México en el siglo XVI, casi inmediatamente después de la colonización, con la llegada de los primeros misioneros surgieron los colegios y seminarios, y hasta dos universidades: Michoacán y México dentro de lo que sería el territorio de la Nueva España. En esta época la Iglesia fue el centro del saber y del poder de la educación, debido principalmente a la necesidad que tenía dicha institución por formar sacerdotes que instruyeran a los hijos de los españoles. Para lo anterior, la enseñanza se organizó por cátedras, es decir materias particulares a cargo de un maestro responsable (Castrejón, 1990).

Según Barona (2006), podemos considerar tres momentos en el desarrollo histórico de la educación superior en México: formación y decadencia de la universidad colonial; reapertura de la universidad, y conformación del sistema de educación superior contemporáneo.

La etapa de la Colonia, en México, estuvo marcada por la estratificación racial y el mestizaje. Con el mestizaje se extrae a las comunidades de su cultura de origen, pero sin asimilarlas a la “cultura dominante”, creando así una cultura subordinada. Los grupos mestizos se convierten precisamente en culturas subordinadas, creándose un estado de interacción con las “élites regionales”, adoptándolas o rechazándolas, pero sin el poder necesario para su propia reproducción cultural. Lo anterior se ve transmitido en uno de los espacios en el que se manifiestan las incongruencias de la sociedad mexicana por alcanzar una sociedad moderna: la universidad, que tuvo desde ese tiempo dificultades para producir una sociedad congruente con los principios de la ciencia y el arte (Larroyo, 1990).

La universidad fue cerrada en cuatro ocasiones, primero por su oposición a los movimientos de reforma. Posteriormente se abre durante el gobierno de Santa Anna y vuelve a ser clausurada por Comonfort; después vuelve a ser abierta y vuelta a clausurar por Benito Juárez. Luego, en 1865, fue clausurada en forma definitiva por Maximiliano, siendo una de las razones la identificación de esta institución con la iglesia. Como conclusión se puede decir, que la educación superior en los primeros cuarenta años de vida independiente fue un campo de batalla entre conservadores y liberales (Larroyo, 1990).

En 1910 fue reabierta la Universidad Nacional, unos meses antes de que estallara la Revolución Mexicana, a iniciativa del ministro de educación, Justo Sierra. Las primeras facultades fueron cuatro: Ingeniería, Jurisprudencia, Medicina y la Escuela de Altos Estudios. Para entonces la universidad era una institución elitista protegida por el régimen

porfiriano, y atendía a una población de mil estudiantes, la mayoría relacionados con la oligarquía en el poder. Sin embargo también, surge una gran inquietud por crear universidades. Así, bajo esta idea se crea la Universidad de Michoacán y así sucesivamente se empiezan a erigir las distintas universidades que existen en el país (Castrejón, 1990).

En Latinoamérica, según Graciarena (1990) el proceso denominado reforma universitaria comenzó el 15 de julio de 1918, a través de la insurgencia de estudiantes argentinos, que se sentían atrapados a los dogmas y prejuicios que los marginaban de la evolución científica, social y política de su tiempo. Se exigía principalmente la autonomía política, ideológica, docente y administrativa, así como la democratización e igualdad para acceder a una carrera profesional.

Por todo lo anterior, desde el origen de la universidad en México, que se remonta a 1551, la transformación del sistema de educación superior no ha cesado, derivando en la actualidad en un sistema complejo y diverso tanto a nivel de sistema, como en el plano institucional, lo que ha dificultado su comprensión. Para conocer los cambios que han sufrido las IES en México se hará entonces referencia a tres etapas críticas: La etapa de expansión, la etapa de desaceleración y la etapa evaluadora (Díaz, 1999; Mendoza, 2003; Casanova, 1999).

### **Etapas de expansión o masificación**

La etapa conflictiva del 68 fue un detonante social que contribuyó a que se prometiera una relativa apertura democrática y reconciliación entre el gobierno y las universidades. Así, la denominada “etapa de expansión” se desarrolla en la década de los 70 y se caracteriza por ser el período de mayor crecimiento en la historia de la educación superior en México, tanto en la matrícula como por la multiplicación de instituciones, de programas académicos y de la planta docente (Díaz, 1999).

En esa década la población escolar universitaria se incrementó de 250 mil a 750 mil (Rodríguez, 1994), mientras que se crearon ocho nuevas instituciones educativas en estados donde no las había, por lo que para finales de 1979 se contaba con 38 universidades en todo el país (Díaz, 1999). Sin embargo, Rodríguez (1994) señala que este fenómeno de expansión de los sistemas universitarios en ese periodo no fue exclusivo de México, sino que fue algo generalizado a nivel mundial. El número de estudiantes universitarios en el mundo pasó de 28 millones en 1970 a casi 50 millones al finalizar la década; mientras que en América Latina el número de estudiantes pasó de un millón y medio a cinco millones.

En el caso de México, Rodríguez (1994) indica que se promovió la edificación de un sistema con dos tendencias en la educación superior: universidades e institutos tecnológicos. Además se ampliaron los servicios educativos en las grandes ciudades y en las principales capitales de los estados. Se impulsó la creación o especialización de carreras y posgrados, la reforma en los planes de estudio, la experimentación pedagógica y de modalidades de enseñanza abierta, auto-instrucción, educación a distancia y sistemas tutoriales, así como el monitoreo del aprendizaje. Sin embargo, a pesar de que en este periodo las universidades mexicanas se expandieron, no se realizaron modificaciones en la estructura de estudios y se dio una contratación acelerada de profesores recién egresados

con escasa o nula preparación pedagógica, la mayoría contratados por horas y con malos salarios (Barona, 2006).

Según Rollin (1990: 27-28) “el área de docencia del bachillerato y licenciatura, a todas luces la función más importante de la universidad, experimentó una vertiginosa masificación y un fuerte deterioro académico, en un contexto institucional de alejamiento respecto de la investigación y la innovación intelectual y pedagógica y de una creciente incapacidad para formar vínculos entre la universidad y el mercado de empleo profesional”.

Hasta aquí el nivel de las escuelas de educación superior sólo se había preocupado por registrar un mayor número de escuelas de educación superior, pero esta tendencia llegaría a una desaceleración debido principalmente a dificultades económicas, tal como lo mencionamos a continuación.

### **Etapas de desaceleración**

La crisis económica que se manifestó en México y América Latina en la década de los 80 y que llevó a prácticamente a toda la región a incorporar el modelo neoliberal, afectó en el caso de nuestro país a todos los campos de la sociedad, incluido el de la educación, en donde en el nivel superior los intentos por aplicar una serie de reformas ocasionó que la relación entre el gobierno y las universidades públicas cayera en un terreno problemático al agudizarse las tensiones, llegando en algunos casos hasta la parálisis institucional, tal como sucedió en la UNAM con los intentos de reforma del rector Jorge Carpizo a mediados de los 80 (Acosta, 2002).

Parte de estos problemas tiene su origen en la preocupación política por la eficiencia de las universidades que se inicia en esa década (Pallán, 1994: 7-40), periodo en el que se asume la revisión de tareas y objetivos de las IES. Con las propuestas de la Modernización Educativa 1988-1994 se impulsó la evaluación de la eficiencia, la calidad de los servicios y la productividad de las instituciones de educación superior para obtener información que permitiera normar el financiamiento del Estado hacia ellas (Neave y Vught, 1994; Brunner, 1990).

En diciembre de 1979 el Congreso de la Unión en México decretó la Ley para la Coordinación de la Educación Superior y el 17 de enero de 1980 se estableció la Coordinación Nacional de Planeación de Educación Superior (CONAPES), cuya organización quedó a cargo de la Secretaría de Educación Pública (SEP) y de la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES). Así se conformó el Sistema Nacional de Planeación Permanente de la Educación Superior (SINAPPES).

Esta etapa es llamada “de desaceleración” debido a que si bien de 1970 a 1980 la cobertura de la demanda educativa de la población comprendida entre los 20 y 24 años se duplicó, a partir de 1989 se da un brusco freno al crecimiento masificado en el nivel de educación superior, transformándose en un periodo de coordinación y racionalización (Rodríguez, 1994). Además se abandonó uno de los instrumentos que habían marcado la pauta del decenio anterior: la reforma educativa implementada desde 1972 (Valenti, 2000).

Finalmente habría que reorganizar el presupuesto ejercido por las instituciones de educación en nuestro país, por lo que se tendrían que establecer parámetros para la adjudicación de ingresos, con lo que empieza la etapa llamada “etapa evaluadora”.

### **Etapa evaluadora**

La tercera etapa se inicia en la década de los 90. Se da un proceso de transformación en los dispositivos que regulaban las relaciones entre el Estado y las universidades, es decir, en la forma de intervención gubernamental en los sistemas de educación superior en Latinoamérica y en México. Esta etapa se caracteriza por la misión evaluadora que busca supervisar los recursos estatales y canalizar de manera más “eficiente” los recursos federales. Así se pasa de un Estado benevolente en la asignación de recursos a la educación superior –en los 70– a mecanismos de evaluación y asignación de recursos financieros que afectaron la relación entre el gobierno y las universidades (Valenti, 2000).

Dentro de estos cambios, Mendoza (2003) señala que se incorporaron nuevos elementos en el contexto de esta década, como la globalización e integración económica, el crecimiento y diversidad de los sistemas de educación superior, las crisis fiscales en el país y las nuevas lógicas de operar de los gobiernos en turno. Muñoz (2002) señala que en esta época se da un nuevo dispositivo de regulación gubernamental hacia las universidades mediante dos instrumentos básicos: la articulación de procedimientos de evaluación y los programas de financiamiento extraordinario, pasando de esta manera de la planeación a la evaluación, y permitiendo con ello una vigilancia a distancia, así como la autonomía regulada del sistema de educación superior y de cada una de las instituciones que lo integran.

Actuando bajo el principio de autonomía regulada, las universidades adaptaron los ajustes que desde el exterior les eran impuestos. Cuantificando aspectos como la eficiencia terminal, el nivel de empleo de sus egresados, la vinculación con la industria y la sociedad, y su funcionamiento y normatividad según las circunstancias del momento, se podía cotejar a las instituciones entre sí y asignarles recursos financieros extraordinarios (Ibarra, 2002).

Según Aboites (1999) a partir de este periodo los recursos y el aval de los organismos internacionales se convirtieron en decisivos para que los países (endeudados principalmente) adopten políticas globales de gasto gubernamental, privatización, política monetaria y salarial a nivel macroeconómico, por lo que los países se ven “obligados” a aplicar las políticas que los vuelven “creíbles” ante los inversionistas y funcionarios de dichos organismos.

Así en 1990, en la XIX asamblea de la ANUIES, se aprueba la “propuesta de lineamientos para la evaluación de la educación superior”, que después se convierte en el documento *Lineamientos generales y estrategias para evaluar la educación superior* (SEP y CONAEVA, 1990). En este documento la CONAEVA (Comisión Nacional de Evaluación) propone tres líneas de evaluación: la autoevaluación institucional, interinstitucional y la evaluación del funcionamiento general del sistema de educación superior (Pallán, 1994).

Los lineamientos generales también someten a investigadores y docentes a diversos tipos de evaluación para el otorgamiento de estímulos, becas o premios, en sustitución de una parte

de su sueldo. En este último se establecen los lineamientos teóricos, las características y los lineamientos de evaluación con un enfoque totalmente cuantitativo (Pallán, 1994: 7-40). De esta manera, las universidades permiten una mayor participación de la sociedad civil en los procesos de evaluación y acreditación, pero en contraparte, en los hechos, tienen una mayor injerencia directa y conducción en la orientación de las mismas. En otras palabras, el gobierno federal mantiene una dinámica doble con las universidades públicas (aparentemente contradictoria, pero en realidad complementaria) de retraerse y a la vez intervenir (Muñoz, 2002).

Habiendo hecho una revisión general de la educación superior en México, ahora veremos la problemática a la cual se enfrentan los docentes en dichas instituciones, ya que a final de cuentas serán estos actores los que constituyan nuestra unidad de análisis.

### **1.3 Problemática de los docentes**

La problemática que enfrentan los docentes en las universidades en México, como resultado de las reformas aplicadas a partir de los años 80, tiene que ver con aspectos que van desde la escasez de recursos financieros, hasta el desempeño profesional, tanto en la docencia como en la investigación.

Tras la crisis económica de los 80 México se ve obligado a poner en práctica una serie de políticas que lo vuelvan “creíble” ante inversionistas y funcionarios de organismos internacionales, tales como la reorganización del trabajo académico y administrativo y la aplicación de manuales en las IES que les fueron sugeridos por instituciones como el FMI (Fondo Monetario Internacional) (Aboites, 1999).

Schiller (1988) indica que el Fondo Monetario Internacional comenzó a interesarse en la organización del trabajo de los académicos debido a la necesidad de incrementar la productividad en el lugar concreto de trabajo, sobre todo porque el monto destinado a pagos de personal representa una de las mayores proporciones en el gasto gubernamental, y este incluye a los trabajadores de las instituciones de educación superior, que son parte del gasto público. En lo referente a pago por productividad, es en la educación superior donde estas políticas han tenido un desarrollo espectacular (Aboites, 1999).

La crisis presupuestal que ha llevado a las IES a ahorrar dinero y a la vez asegurar que los estudiantes sean “educados”, junto con el aumento de indicadores de desempeño, ya sea individual o de grupo, ha ocasionado una serie de efectos en la educación superior (Llamas, 2006; Carnoy, 2000; Carr, 1999), tales como:

- La profundización de la subordinación de los profesores universitarios a las fuerzas del mercado.
- La descentralización en la toma de decisiones y en los programas educativos.
- Que los administradores recurran a empresas privadas en busca de recursos, enfocando la misión de las universidades hacia una mayor practicidad, alejándola de las humanidades. Incluso se han manejado los

enfoques de administración de calidad total y de gerencia con responsabilidad central.

Cabe mencionar que los académicos universitarios en México constituyen un conjunto poco homogéneo, ya que por ejemplo en el año 2000 se contabilizaban 208 mil 692 profesores de los cuales el 62.4 % estaba contratado por horas clase, el 28.9 % era de tiempo completo y el 8.7 % de medio tiempo (Chavoya, 2006). Además, según datos de la ANUIES nuestro país pasó en tan sólo cuatro décadas de 10 mil 749 a 192 mil 406 académicos, con lo cual la academia pasó de ser considerada en los años 70 como una actividad complementaria o marginal, a una verdadera opción de trabajo.

Desde la perspectiva del desempeño profesional, Chavoya (2006) señala que la profesión académica, entendida como el trabajo realizado por profesores de tiempo completo dedicados a la enseñanza en la universidad, comenzó hace apenas una década con la puesta en marcha del PROMEP (Programa del Mejoramiento al Profesorado) impulsado por la Secretaría de Educación Pública (SEP), tratando de manera equivalente la profesionalización académica y la profesionalización de la investigación. Con lo anterior aparece la problemática, según Boyer (1997), de reducir el trabajo de enseñar a la generación de conocimiento, por lo que él argumenta que la profesión académica debería de incluir además de la generación del conocimiento, la aplicación, erudición y comunicación de éste. Sin embargo, en México las universidades se han limitado a impulsar una sola faceta de la profesión académica, que es la generación de conocimiento, lo que ha provocado la separación del cuerpo académico universitario. Así tenemos divisiones entre profesores de facultades e investigadores de institutos; profesores dedicados a la investigación y los que sólo se dedican a la docencia; en el PROMEP, entre cuerpos consolidados y los demás cuerpos.

Investigadores como Harvie (1997) y Harlevy y Lowe (1998) opinan que el proceso de cambio en las universidades es una revolución de transición semejante a la observada en las sociedades que transitaron desde el feudalismo hasta el capitalismo. Para la mayoría de los profesores-investigadores esto significa menor libertad y seguridad en sus empleos a través de: disminución de las investigaciones con valor de uso no medibles contra las de uso medible o cuantificable; segmentación de profesores-investigadores con sectores que ejercen poder económico y político sobre otros; una creciente especialización y división del trabajo académico.

Además, según Hernández (2002), la docencia de calidad ha sido uno de los principales propósitos de las políticas de educación superior. Esto a través de estímulos o becas para el desempeño académico, lo que ha fomentado que muchos investigadores y profesores participen en estos programas, pero no hay evidencia de que mejore la calidad, aunque sí se produce una furiosa competencia entre los docentes por obtener dichos incentivos. Existe una brecha enorme entre la delgada cuña de personal altamente calificado en la cima del sistema, con grados doctorales obtenidos en el extranjero, y el numeroso grupo de profesores pobres y poco calificados que se encuentran en la base.

El impacto de las políticas en la cultura institucional y en la calidad está fuertemente matizado por la heterogénea cultura institucional. Los programas han introducido mecanismos meritocráticos que han restado influencia a formas de poder anteriormente

enraizadas en las camarillas, el parentesco y el amiguismo. En cambio han creado efectos indeseables tales como el individualismo exacerbado, la competencia entre pares, el abandono del trabajo colegiado, la meritocracia y la simulación (Chavoya, 2006).

La vanguardia para promover las nuevas formas de producción y aplicación del conocimiento a través del trabajo en equipo lo constituye el impulso en la creación de cuerpos académicos en las IES públicas. Los cuerpos académicos se definen como *un conjunto de profesores-investigadores que comparten una o más líneas de investigación (estudio), cuyos objetivos y metas están destinados a la generación y/o aplicación de nuevos conocimientos, además de que a través de su alto grado de especialización, los miembros del conjunto ejerzan docencia para lograr una educación de buena calidad* ([http:// promep.sep.gob.mx](http://promep.sep.gob.mx)).

Algunos autores utilizan el concepto de “comunidades académicas” para referirse a los CA (cuerpos académicos), ya que se trata de grupos de expertos que tienen como objetivo final el resolver una serie de problemas a través de la aplicación del conocimiento científico (Maldonado, 2005). Otros autores manejan la idea de que los procesos de producción de conocimiento se han orientado en forma considerable hacia el mercado. Señalan que las actividades de investigación están cada vez más determinadas por los valores del mercado y desarrolladas a través de mecanismos de comercialización, desplazando los imperativos académicos manejados por Merton (1996), quien identifica como imperativos institucionales de la ciencia: el comunalismo, el universalismo, el desinterés y el escepticismo organizativo.

Existe una nueva cultura postacadémica que está reemplazando el modo tradicional de hacer investigación. Ylojoki (2003), retomando a Ziman (1996), establece que los valores establecidos por Merton son sustituidos por otros nuevos, por ejemplo: la propiedad intelectual desplaza al comunalismo en la apropiación de resultados de investigación, el universalismo en la investigación se sustituye por la solución de problemas en un contexto local; el desinterés cede el paso al interés comercial, político y económico; el trabajo individual se transforma en trabajo en equipos y construcción de redes donde intervienen investigadores de las empresas y universidades.

Otra problemática es que las nuevas plazas se crean a partir de indicadores elevados (doctorado, experiencia en docencia e investigación) que difícilmente pueden cumplir los jóvenes con intereses en la academia, por lo que el cuadro de reemplazo se dificulta trayendo como consecuencia el envejecimiento de los académicos (Chavoya, 2006).

En la década de los 70 aparece apenas la figura del investigador de tiempo completo en los institutos de la UNAM, según Adlher-Lomnitz (1999). Dicha figura posteriormente se difunde en los 80 con la creación del Sistema Nacional de Investigadores (SNI). Pero en realidad el trabajo de investigación en una universidad no se desarrolla de manera exclusiva, ya que se comparte el tiempo con trabajo de docencia, asesoría, tutorías, participación en la gestión y rendimiento de informes constantes de todas las actividades. Además de esto los docentes se enfrentan a una estructura académica y administrativa cada vez más compleja y que los planes de estudio y departamentos académicos están desconectados unos de otros (Boyer, 1999).

Así, las exigencias que las universidades enfrentan las convierten a su vez en exigencias para su cuerpo académico. No basta con tener formación y habilidades; para hacer investigación se requiere elaborar y presentar proyectos, gestionar los recursos, informar y comprobar, además de vigilar que sus artículos se publiquen. El factor común es la desconfianza, por lo que se produce una excesiva burocratización (Chavoya, 2006).

A pesar de la precariedad con que se realiza, la investigación se ha vuelto función hegemónica dentro de las universidades, lo que ha provocado un deterioro en la docencia. Los programas de estímulos han buscado promover la figura del docente-investigador, y actualmente hay una discusión sobre el cumplimiento deficiente de una o ambas funciones, por lo que se impone lo siguiente: es mejor tener buenos profesores y una oferta profesional de calidad, a la vez que es bueno tener investigadores con alta productividad, que desarrollen su función en mejores condiciones (Chavoya, 2006).

En conclusión, las universidades nacieron acompañadas de un interés eclesiástico en Europa, para posteriormente en la época del Renacimiento, con la aparición de la imprenta, ser escenario en el número de publicaciones, por lo que el nuevo papel de los profesores universitarios se dio a través de los derechos de autoría, pero también llegaron a tener el papel de educadores de la sociedad. Posteriormente se conformaron los “centros de conocimiento” a inicios del siglo XVI, en donde se conjuntaron los científicos con los profesores; dichos centros aparecieron primeramente en Italia, después en Inglaterra, Francia, Alemania, y por último en Estados Unidos.

En México la universidad, después de sufrir ante una serie de eventos de apertura y clausura desde su llegada en el siglo XVI, quedó representada a partir del siglo XX por la Universidad Autónoma de México, sin contar todavía con una organización académica de manera formal. Por último, los cambios que han tenido las instituciones de educación superior en nuestro país se pueden resumir en las etapas de expansión, desaceleración y evaluadora. En esta última concentraremos nuestra investigación, ya que es en ella donde los docentes han visto confundida su identidad profesional al momento de cumplir con los parámetros de calidad establecidos por las instituciones educativas.

#### **1.4 Pregunta de investigación**

El problema de nuestro estudio parte de la siguiente interrogante: *¿incorporan los docentes universitarios los lineamientos de calidad en el quehacer académico de docencia e investigación?*

Las políticas educativas de educación superior, establecidas a partir de los años 80 con la implementación del modelo neoliberal y puestas en práctica por las IES públicas, so pena de verse marginadas de presupuesto financiero, han permeado desde los académicos que trabajan por horas o contrato hasta los docentes de tiempo completo y miembros de los cuerpos académicos (CA), estos últimos considerados como el cuerpo élite de investigación en las universidades públicas.

## 1.5 Objetivos

**a) Objetivo general:** Proponer un modelo de análisis para estudiar el impacto que tienen las políticas públicas de educación superior en los docentes universitarios, es decir, establecer una metodología que busque parámetros en donde se pueda medir el impacto que cada uno de los lineamientos de calidad tiene en el quehacer de los docentes universitarios, para de esta manera evaluar no sólo su cumplimiento, sino también su trascendencia en los procesos pedagógicos y académicos.

**b) Objetivo específico:** Estimar de qué forma los lineamientos de calidad distorsionan el sentido que los docentes tienen de la universidad en cuanto a su carácter de apoyo a la sociedad. Así se podrán establecer normas que busquen no sólo la reproducción del conocimiento con vistas al mercado laboral, sino también la formación de egresados ciudadanos con un alto sentido humanista.

**c) Objetivo específico:** Establecer un parámetro de cómo los lineamientos de calidad contribuyen a la mejora de los procesos cognoscitivos y pedagógicos que permean en el sistema de educación superior en México. Con base en esto se podrá establecer una nueva currícula en la que se asiente la contribución de los niveles de excelencia, en donde el docente universitario con más calidad sea el mejor colaborador de los egresados universitarios.

## 1.6 Hipótesis

**a) Hipótesis general:** Los docentes universitarios aplican los lineamientos de calidad que establecen las instituciones educativas con el fin de acrecentar la metodología educativa en la Universidad Autónoma de Nuevo León.

**b) Hipótesis particular:** Los lineamientos de calidad recomendados por los organismos internacionales están encaminados a resolver la escasez de recursos financieros más que a coadyuvar en los procesos educativos.

**c) Hipótesis particular:** Los docentes universitarios aplican los lineamientos de calidad dependiendo del área del conocimiento en donde laboran.

## 1.7 Justificación

Actualmente, los profesores de tiempo completo se enfrentan a una serie de mediciones las cuales van encaminadas a medir la productividad académica, lo que puede poner en un ambiente de ambivalencia al docente ya que surgen en él interrogantes como ¿cuál es el punto de equilibrio entre enseñanza e investigación? ¿Entre más publique, mejor profesor será en el aula? ¿Cómo podrían recompensarse los esfuerzos en el aula?

Frente a estas mediciones, los profesores que no publican son considerados como “inútiles”, por lo que dicha perspectiva tan restrictiva del trabajo académico frecuentemente lleva al agotamiento o al estancamiento en el desempeño, pues se espera que los académicos hagan exactamente lo mismo año tras año. Para contrarrestar tal efecto, se debe reconocer al trabajo académico en su sentido más complejo. Es decir, no sólo ampliar los parámetros de calidad sino también crear para los profesores una serie de vías de desarrollo profesionales diversas (Boyer, 2003 : pág. 67).

Así, el proyecto de investigación que aquí se presenta pretende poner en mesa de debate los logros alcanzados por programas como el Sistema Nacional de Investigadores (SNI), el Programa de Mejoramiento al Profesorado (PROMEP) y los Cuerpos Académicos (CA), para una vez detectadas sus bondades y deficiencias puedan emplearse con mayor eficiencia y eficacia en el terreno de la educación superior en México.

Como ya se mencionó la investigación se realizará en la Universidad Autónoma de Nuevo León (UANL) y estará dirigida particularmente a los docentes de tiempo completo, estudio que es único, ya que no existe precedente alguno sobre la relación de los profesores de tiempo completo y los programas de calidad del gobierno federal. Además debido a que el estado actual del conocimiento sobre los académicos en la nación, se pretende que los resultados del estudio contribuyan a mejorar la comprensión de la profesión académica en México (Galaz, 2002).

La justificación teórica desde la cual se aborda el problema de los profesores de tiempo completo de la UANL, tiene su origen en *La reproducción* (Bourdieu y Passeron, 1998), en donde la idea clave es que las relaciones de clase son el resultado de una acción pedagógica que se ejerce sobre los sujetos por parte de sus familias o de sus anteriores, con acciones pedagógicas, un cierto capital cultural, y un conjunto de posturas con respecto a la cultura.

La escuela o universidad es resultado de la función social de enseñar y de definir lo que es legítimo aprender. En realidad no existe una cultura legítima: toda cultura es arbitraria. La escuela hace propia la cultura particular de las clases dominantes, cubre su naturaleza social y la muestra como la cultura objetiva. La escuela, por tanto, legitima la arbitrariedad cultural (Bourdieu y Passeron, 1998).

Bajo el anterior argumento las instituciones de educación superior pueden considerarse como aquellos espacios que legitiman el capital cultural de las clases dominantes; en este caso la cultura de “calidad” extraída del lenguaje mercantilista del modelo económico predominante de mercado. Como si se tratase de una empresa o institución lucrativa, la universidad es alimentada con discursos empresariales que legitiman lo que es educación de calidad y lo que no es.

Se tomó la decisión de estudiar sólo al Profesor de Tiempo Completo (PTC) de la Universidad Autónoma de Nuevo León (UANL) ya que este tipo de nombramiento es fundamental para el buen funcionamiento de las instituciones de educación superior (IES) (ANUIES, 2000; Bowen y Schuster, 1986). Además, debido a la relación laboral que tiene el PTC con su institución le permite conocerlas mejor y opinar con argumentos más sólidos sobre su ambiente laboral, que aquellos que sólo asisten a la Universidad de manera parcial.

Además la razón de elegir una Universidad pública para el presente estudio, deriva del hecho de que este tipo de instituciones son las más representativas en el contexto de la educación superior en México. Así mismo, los datos fueron en una sola institución, en este caso la UANL, debido a que se prefirió trabajar en un ambiente relativamente homogéneo, que facilitara la interpretación e identificación de los resultados.

## **CAPÍTULO 2. MARCO TEÓRICO**

### **2.1 Vinculación del modelo de mercado con el sistema de educación superior**

La etapa llamada evaluadora es la que se tomará como referencia en la aplicación de las políticas públicas. El neoliberalismo o modelo de mercado aparece en Inglaterra en 1979, en Estados Unidos en 1980, en Alemania en 1982, en Dinamarca en 1983 y después en los países latinoamericanos. En México se impulsa en un periodo de crisis económica durante el gobierno de Miguel de la Madrid (1982-1988) y se refuerza con múltiples medidas en el periodo de Carlos Salinas de Gortari (1988-1994) (Ramírez, 2001).

El modelo de mercado constituye, ante todo, una estrategia política y económica cuyo objetivo principal es la liberalización del mercado, la apertura económica y la modernización (Jiménez, 1992). Para Ramírez (2001) es resultado de un conjunto de políticas públicas, frecuentemente agrupadas bajo el término de reestructuración o reforma del Estado, que se caracterizan por tomar medidas concretas como la privatización de empresas públicas, la reducción del tamaño del Estado y la injerencia de este en una serie de actividades sociales y económicas.

Se trataba, de acuerdo con Haggard y Kaufman, o Nelson, Kahler, Stallings y Angulo (1999), de que los gobiernos “arreglaran los desperfectos ocasionados por la larga noche del Estado de bienestar”, los cuales reorganizaron con varias estrategias políticas, entre ellas: 1) mercado libre por el lado de la oferta; 2) mercantilización de servicios públicos; 3) remarcación de la ideología de libre elección, privacidad y cambio de ciudadano por el de cliente, y 4) ambivalencia del Estado, por un lado mínimo en el sector público, pero “fuerte” interventor como pacificador político y protector de la iniciativa privada.

En suma, un Estado enfocado al mercado es aquel que garantiza estándares mínimos de ingreso, alimentación, salud, habitación, educación a todo ciudadano como derecho político y no como beneficencia (Bobbio, 1985). Así, el pensamiento económico neoliberal, o más comúnmente conocido como neoliberalismo o economía de mercado, que nace inspirado en el pensamiento de Milton Friedman y de las escuelas de Chicago y Stanford, es utilizado en

las recetas económicas que los organismos internacionales como el Banco Mundial (BM) y el Fondo Monetario Internacional (FMI) aplican en los países tercermundistas endeudados (García, 2002).

Es necesario comentar dos puntos al respecto: primero, que es poco apropiado utilizar este término ya que está lejos de ser el viejo liberalismo con grandes objetivos económicos y sociales que profesaban los autores de la economía política británica como Adam Smith, Malthus y Stuart Mill (Christus, 1990); segundo: como bien lo señala García (1992): es el término más comúnmente utilizado.

Según Aboites (1999), a partir de aquí los recursos y aval del Fondo son decisivos para que los países (sobre todo endeudados) adopten políticas globales de gasto gubernamental, privatización, política monetaria y salarial a nivel macroeconómico, por lo que se ven “obligados” a aplicar medidas que los vuelven “creíbles” ante los inversionistas y funcionarios de dichos organismos.

Parafraseando a Aboites (1999): “muchos países buscan colocarse en una posición aceptable dentro de la competencia por capitales; seguir las recomendaciones del Banco constituye una parte de los requisitos implícitos necesarios para ingresar al circuito de los gobiernos “modernos” y “responsables”. De esta manera el Banco proporciona préstamos y financiamientos estratégicos de acuerdo con esta perspectiva y se convierte en juez calificador”.

La economía se estructura, entonces, como un proyecto destinado a privatizar y mercantilizar todos los servicios públicos (entre ellos la educación y en particular la educación superior) para convertirlos en materia de beneficio para el empresariado (véase cuadro 1). La transformación va hasta el punto en donde la universidad es desplazada de su papel de referente básico cultural de la sociedad a una simple organización de mercado (Gandarilla, 2007). Por lo anterior, el conocimiento emanado de esta institución es convertido en mercancía, en un secreto de empresas privadas que lo consideran como un registro de patente (Montemayor, 2000), por lo que al Estado se le conoce como el Estado evaluador, el cual opera de manera paradójica, pues teóricamente conlleva una menor intervención directa y control a distancia

Ante esto comienza el amplio repertorio de instrumentos de evaluación y acreditación que se han venido diseñando desde finales de los años 80 e institucionalizando a partir del Programa para la Modernización Educativa de 1989, lo cual dio pie a la creación de la Comisión Nacional de Evaluación de la Educación Superior (CONAEVA). El repertorio, amplio e intrincado, abarca a los diversos actores e instancias que intervienen en los procesos educativos: instituciones, programas académicos, profesores, estudiantes y profesionistas (Mendoza, 2003).

## **2.2. La educación superior en México.**

A continuación se describen los programas y fondos que han servido como instrumentos de evaluación y acreditación en México y que constituyen una evidencia de como los argumento de mercado o se selectividad se han permeado las políticas públicas de educación buscando la calidad.

### **Programas y fondos para la educación superior.**

*Evaluación de instituciones.* Dispositivo que permite conocer puntualmente los resultados de cada universidad y para el ordenamiento institucional, donde al mismo tiempo se articulan financiamientos otorgados por diversos programas y fondos –entre ellos el Fondo para la Modernización de la Educación Superior (FOMES) o el Programa de Apoyo al Desarrollo Universitario (PROADU)–. A partir de 1990 se dio inicio a este tipo de evaluaciones tanto en las universidades como en los institutos tecnológicos públicos.

*Acreditación de instituciones.* El primer organismo acreditado para instituciones de educación superior en México se da en 1992 en el sector privado a través de la Federación de Instituciones Mexicanas Particulares de Educación Superior (FIMPES).

*Evaluación de programas académicos.* En 1991 se constituyeron los Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior, siendo los pares los que opinan sobre la pertinencia y deficiencias de un programa académico, su evaluación es diagnóstica y la información sólo se entrega a la institución visitada, por lo que no es pública.

*Acreditación de programas académicos.* Esta acreditación busca reconocer y garantizar al público la existencia de un conjunto de normas y criterios mínimos de buena calidad en los programas académicos. Además con el propósito de dar confianza sobre la capacidad técnica y operativa de las organizaciones que acreditan programas académicos, se creó en el año 2000 el Consejo para la Acreditación de la Educación Superior (COPAES).

*Acreditación de programas de posgrado.* Desde 1992 se creó un procedimiento para reconocer la calidad de los programas de posgrado por parte del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología, conformándose así el padrón de posgrados de excelencia. Si bien este mecanismo ha tenido un impacto en el fortalecimiento de programas de calidad –lo que era necesario por la explosión de la oferta que generó un caudal de credencialización académica a través de programas de dudosa consistencia– ha descuidado los apoyos a programas emergentes, así como a maestrías y doctorados de orientación profesional. Además, como lo menciona Díaz (1999): “Los criterios seguidos para determinar los programas que ingresan al Padrón de Excelencia, son los mismos que se aplican en los Estados Unidos: número de doctores, investigadores activos, relación alumno-profesor, número de publicaciones, tamaño de la biblioteca, tiempo de dedicación de los estudiantes, etcétera”.

*Evaluación de proyectos para asignar recursos económicos.* Se creó (en 1990) el Fondo para Modernidad de la Educación Superior (FOMES). Además se definieron líneas estratégicas de desarrollo por parte de las autoridades educativas con el propósito de que las

universidades presentaran proyectos a ser dictaminados y apoyados financieramente.

***Exámenes generales de alumnos.*** Estos comprenden los exámenes generales de ingreso a bachillerato y a licenciatura, y exámenes generales de egreso de licenciatura. Son aplicados por el Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior (CENEVAL), que fue constituido en 1994.

***Evaluación del personal académico para acceder a estímulos.*** Una tendencia relevante en los 90 es la articulación de una serie de procedimientos de evaluación del desempeño individual, así como de programas de formación y actualización académica que permiten acceder a mejores formas de remuneración o concursar por una serie de estímulos. A ello responde el Sistema Nacional de Investigadores (SNI), el Programa de Mejoramiento del Profesorado (PROMEP) y las becas por parte del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT). Esta búsqueda del rendimiento y la productividad ha implicado la transformación en la manera de distribuir las funciones, tiempos y relaciones de gran parte de los académicos. Ha permitido que ellos operen con una autonomía práctica, apartándose de los colectivos académicos o actividades colegiadas. De esta manera, como lo menciona Ibarra (2002): “La orientación hacia el cumplimiento de metas numéricas, por ejemplo el porcentaje de profesores con posgrado en las universidades, podría estar impulsando el relajamiento de los programas de maestría y doctorado bajo la modalidad de “fasttrack”, donde lo que importa es terminar sin importar cómo. Así se pueden engrosar las estadísticas oficiales, pero sin la capacidad de los recientes posgraduados de haberse transformado como sujetos cualitativamente más capaces para producir y comunicar conocimientos. En otras palabras, no necesariamente un profesor con posgrado significa una elevación de la calidad de la docencia y la investigación”.

***Evaluación internacional o reconocimiento internacional de la certificación profesional.*** El proceso de internacionalización y los crecientes cambios académicos requieren de comparaciones en los estándares internacionales. La organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) ha llevado a cabo dos evaluaciones de la educación superior y la investigación científica en México. Siguiendo estos antecedentes tenemos la siguiente pregunta: ¿Cuáles fueron los resultados de estos sistemas de evaluación? A este respecto dice de nueva cuenta Eduardo Ibarra Collado (2002): “...no pocas instituciones vieron en estas auditorías el exigido cumplimiento de un requisito burocrático para la obtención de recursos adicionales. Con ello, el proceso propició que se inclinaran a mostrar su mejor cara, en lugar de realizar un esfuerzo autocrítico que permitiera un conocimiento real de la problemática institucional para establecer programas correctivos pertinentes. Es este sentido que la evaluación condujo, muchas veces, más a una cultura institucional de simulación, que a la elevación de la calidad y la promoción del cambio”(Mendoza, 2003).

Por lo anterior podemos decir, de acuerdo con Luengo (2003), que la universidad enfatiza sus funciones de docencia más que de formación, privilegia la medición de resultados cognitivos estandarizados más que la comprensión, y fortalece la evaluación de la actividad académica individual dentro de la estrechez disciplinar más que la evaluación de unidades o equipos colectivos interdisciplinarios de trabajo. Es una concepción de la educación que tiende a ser una visión unidimensional al concebirse como una cuestión técnica de capacitar con competencias para las demandas del mercado.

Como lo menciona Gil-Antón (2004): la construcción de la profesión académica en México, a lo largo del siglo XX, ha estado encauzada a cumplir siempre de manera emergente y veloz los *indicadores* que derivan de distintos modelos de universidad y vida académica desarrollados en el extranjero, independientemente de que el país haya tenido las condiciones para adaptarlos. Menciona como ejemplo que desde la época de Porfirio Díaz se han estado “buscando” doctores y mucho tiempo después, en 1997, el subsecretario de Educación Superior e Investigación Científica, de la Secretaría de Educación Pública, teniendo en sus manos uno de los primeros borradores del Programa de Mejoramiento del Profesorado (PROMEP), comentó: “En síntesis, la cuestión para nosotros está muy clara. ¿Qué caracteriza a las mejores universidades del mundo, digamos Berkeley, Princeton, Oxford o Harvard? Tienen profesores de tiempo completo habilitados con grados de doctor. Entonces, el camino para incrementar la calidad de nuestras universidades pasa por un fuerte impulso a la formación de alto nivel del profesorado, al tiempo que se les brindan las condiciones de tiempo completo para su labor” (Gil-Antón, 2000).

De esta manera los tiempos de la “calidad” son tiempos de celeridad en el cumplimiento, por parte de los docentes, pero contrastan con ciertas problemáticas como las siguientes: la situación laboral de los académicos, que permanece en la inestabilidad y fragmentada en sus ingresos. ¿Cómo hacer atractiva la carrera académica para los más talentosos de nuestros jóvenes si les ofrecemos un camino, que en el mejor de los casos, los hará llegar, luego de 20 años de trabajo a dos tercios de sus ingresos sujetos a evaluación periódica y a la disponibilidad presupuestal cambiante?

Cada vez más la lógica para obtener ingresos mayores conduce a los académicos a una conducta más individualista; sin embargo, al mismo tiempo las instituciones requieren de que sus académicos trabajen de manera conjunta. Por ejemplo, la simple aproximación de doctores que publican intensamente en revistas internacionales no genera ambientes necesarios para que los estudiantes aprendan, hábitos y destrezas propios de estos tiempos (Gil-Antón, 2000).

Luego de estos antecedentes, a continuación se presentan las preguntas de investigación, las cuales están orientadas a entender el discurso de la “calidad” entre los docentes universitarios miembros de cuerpos académicos.

La Secretaría de Educación define un cuerpo académico como “un conjunto de profesores investigadores que comparten una o más líneas de investigación (estudio), cuyos objetivos y metas están destinados a la generación y/o aplicación de nuevos conocimientos; a través de su alto grado de especialización, los miembros del conjunto ejercen docencia para lograr una educación de buena calidad” (SE, s/f).

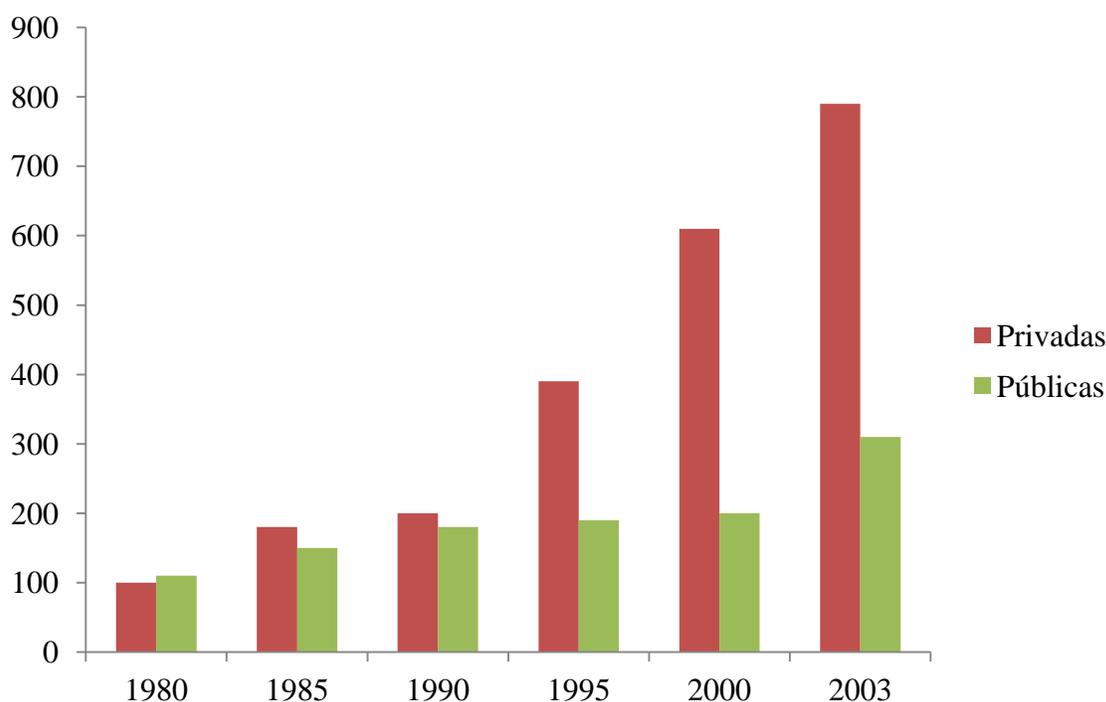
### **2.2.1 Neoliberalismo económico y su influencia en la educación superior en México**

De acuerdo con Valenti (2000) debido a los efectos de la crisis y a las presiones ejercidas por las políticas impuestas por el Fondo Monetario Internacional (FMI) y el Banco Mundial, se dio una reducción de los recursos públicos para distintos programas, entre ellos los del sector educativo, donde hubo una disminución en gastos de inversión en instalaciones y equipamiento, en la investigación y desarrollo, en los sueldos de los académicos, lo cual condujo a un aumento de la inversión del sector privado en la

educación y a un incremento de la matrícula en las instituciones privadas de educación superior, de casi el doble que las universidades públicas. Al mismo tiempo se registró una caída de la demanda real en los estudios de licenciatura debido a las necesidades familiares de recursos económicos.

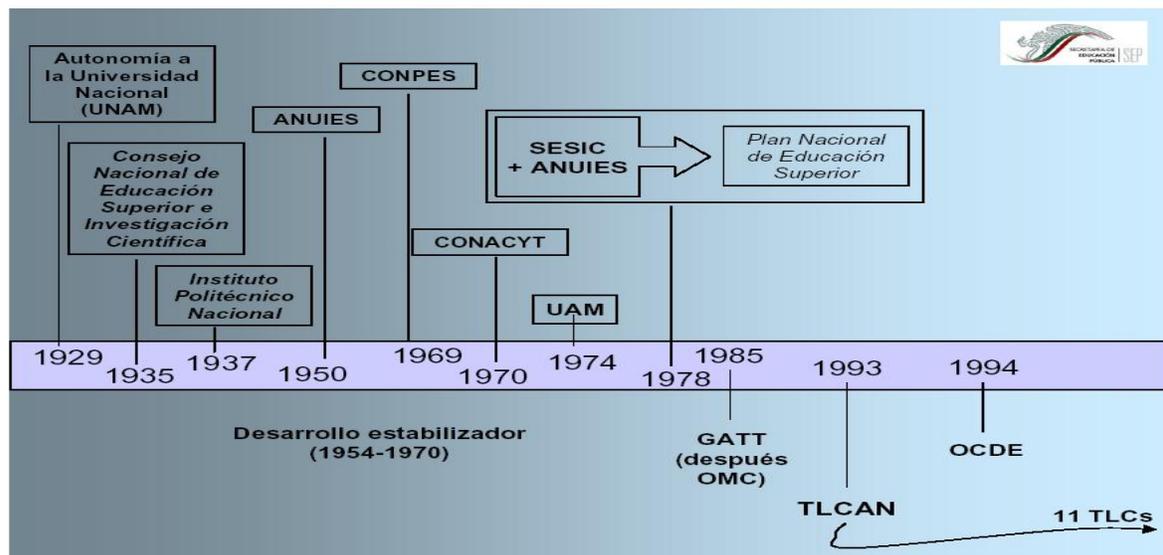
En el caso de los académicos se produjo una reducción de sus salarios de hasta un 40%, por lo que tuvieron que buscar empleos complementarios ante la depreciación de su poder de compra. En el plano político se mostró una cara combativa ante la depreciación salarial, pues brotaron algunas luchas políticas internas en universidades como Puebla, Guerrero, Sinaloa, Durango, Zacatecas, Sonora, Guadalajara y la UNAM (Valenti, 2000). Así tenemos que la matrícula de licenciatura en la educación superior privada, de 1980 a 2003, creció en un 528% contra el 40% de la educación superior pública en ese lapso. En 1980 se tenían registros de 98 mil 816 estudiantes en forma total, pero 23 años más tarde se registraron al menos 620 mil 533 (Acosta, 2005).

**Gráfica 1. Instituciones de educación superior en México. Públicas y privadas. 1980-2003.**



Fuente: ANUIES, 2005.

**Figura 1. Historia de la educación superior en México.**



Fuente: ANUIES, 2005

En la gráfica anterior observamos que el crecimiento de la educación superior privada a partir del número de establecimientos que van acumulándose en cada sector. De esta manera, mientras en 1980 se tenían 108 escuelas de educación superior privadas, para el año 2000 el crecimiento de incorporación es de 634 y para el 2003 de 785. Es decir, en 1980 la relación era de casi 1 a 1 mientras que para el 2003 la relación se convierte en 2 privadas por una pública.

La tendencia de crecimiento de la educación superior privada obedece principalmente a la incapacidad del sector público por absorber la demanda, producto de limitantes financieras y presupuestarias (Acosta, 2005). Lo anterior se evidencia en el siguiente cuadro, donde se muestra el gasto en educación para México de 1990 al 2007.

### Cuadro 1. Gastos en Educación sector público y privado, 1990-2007.

Indicador*	1990	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007
<b>Gasto en educación</b>	4.1	6.4	6.8	7	7.2	6.9	7.1	7	6.9
<b>Sector Público</b>	3.7	5	5.4	5.5	5.6	5.4	5.5	5.4	5.3
<b>Sector Privado</b>	0.3	1.4	1.4	1.5	1.6	1.5	1.6	1.6	1.6

\*Respecto al PIB.

Fuente: SEP. *Estadísticas Históricas del Sistema Educativo Nacional*. Última revisión febrero de 2008 en: [www.sep.gob.mx](http://www.sep.gob.mx) (15 de octubre de 2008).

Sin embargo, no es sorprendente, según Ramírez (2001), el nuevo papel de la universidad con el modelo neoliberal, ya que desde su origen esta institución ha estado buscando su espacio entre la iglesia y Estado, entre el Estado y el capital, es decir, en el contexto de lo público y privado, por lo que la lucha por tener su control ha sido parte de su propia razón de ser; su campo de acción se encuentra en la construcción e interpretación de ideas, que se transforman en ideologías o dogmas.

Como lo señala Schugurensky (1998: 126): “lo sorprendente de la actual reestructuración de la educación superior es no sólo el alcance sin precedente y lo profundo de los cambios que están teniendo lugar, sino también la similitud de las transformaciones que están ocurriendo en una gran variedad de naciones con diferentes características sociales, políticas, históricas y económicas, lo que demuestra la fuerza económico-simbólica del capitalismo neoliberal globalizado”.

La reestructuración neoliberal en la educación superior inicia en los años 80 y 90, y va acorde al nuevo modelo económico privatizador, que ayuda a convertir lo que llama Jiménez (2006) la “universidad heterónoma” de corte empresarial con una tendencia eficientista y mercantilista propia de una universidad norteamericana (Shugurensky, 1998). Se asumen compromisos de productividad privilegiando la educación científico-tecnológica; se racionalizan “sistemáticamente los costos educativos” con el fin de aumentar la calidad y productividad<sup>1</sup>, siguiendo criterios de eficiencia de la misma manera que se da en el contexto empresarial<sup>2</sup>(Jiménez, 2006).

Respecto al uso de los recursos en las instituciones de educación superior en Latinoamérica y México, un estudio del BM dice que “el énfasis en la autonomía universitaria... es un obstáculo muy importante para el mejoramiento de la eficiencia”<sup>3</sup>.

<sup>1</sup> Cfr. SEP, 1990, 1995 y 2001.

<sup>2</sup> Se inserta el modelo de la escuela “como empresa educadora” administrada según los principios de la gestión empresarial y sometida a la obligación de resultados e innovaciones. La institución está encaminada a convertirse en una organización flexible (Laval, 2004: 26).

<sup>3</sup>Winkler, D. (1990). *Higher Education in Latin America*. Issues of Efficiency and Equity. World Bank Discussion, Paper 77, p. Xiii.

En nuestro país la autonomía se evade con financiamiento, con organismos como el Sistema Nacional de Investigadores (SNI), el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT), la Comisión Nacional de Evaluación de la Educación Superior (CONAEVA) y el Centro Nacional de Evaluación (CENEVAL), los cuales han permitido al gobierno impulsar directa o indirectamente su visión respecto a cuál debe de ser el quehacer universitario, cuál su orientación y sobre todo sus recursos (Aboites, 1999).

De hecho podemos hablar de un proyecto de universidad orientado a incrementar el uso eficiente de recursos, realizado por el BM, quien a su vez ha recomendado a los países de América Latina su adopción. De acuerdo con Aboites (1999) las principales recomendaciones de este proyecto son:

1. Diferenciación del presupuesto por carrera, de tal manera que aquella que tenga costos más elevados debido a laboratorios, insumos, etcétera, lo refleje en colegiaturas más altas.
2. Establecimiento de mecanismos de administración computarizados (*Management Information Systems*) con el fin de supervisar de mejor manera la eficiencia del uso de los recursos.
3. Y por último: *“Las autoridades encargadas de otorgar el financiamiento deben de evaluar tanto la calidad como el costo en que incurren las distintas instituciones y entregar luego los fondos de acuerdo con los resultados de esa evaluación”* (Aboites, 1999: 76).

De las anteriores “recomendaciones” se reformula la relación universidad-Estado, así el presupuesto va declinando y se condiciona cada vez más la rendición de cuentas, implantándose entonces un sistema de evaluación a distancia de control gubernamental (Schugurensky, 1998: 144) consolidándose el “Estado evaluador” o fiscalizador (CEPAL/UNESCO, 1992).

Estos procesos de control gubernamental, en especial el federal, como lo señala Ibarra (2003: 405) “garantizan modos de vigilancia e intervención a distancia, lo que trasforma a las universidades en corporaciones burocráticas”. Lo anterior afecta la reconstrucción de identidad de los sujetos, ya que sus propias trayectorias y formación profesional de índole académica se ven orientadas a los criterios externos en vez de manejarse por criterios internos (Romo, 2007).

Por lo tanto, esta lógica implica que las escuelas tendrán que competir en el mercado educativo ofreciendo un servicio dependiente de los objetivos establecidos por un sistema de evaluación externo. El lenguaje cambia, pues ahora no son ciudadanos, sino clientes que compran un servicio (un producto cultural) en un mercado de competencia, donde las instituciones de educación superior son unidades de producción, con políticas de control de “calidad” (Angulo, 1999).

En resumen, las estrategias neoliberales para la educación superior las podemos establecer en tres grandes apartados, según Gandarilla (2007): 1) Se justifica la mercantilización por la relevancia de las relaciones de negocios; 2) la eficiencia, responsabilidad y calidad se redefinen en términos del mercado; los cursos y programas son redactados como mercancía

de instrucción; 3) la mediación entre maestros y alumnos es a través de consumo y producción de cosas.

Así, las instituciones de educación superior y en particular la universidad pública, no volverán a ser los actores sociales de otros tiempos dada la situación en que las han colocando los cambios mundiales y las políticas oficiales derivadas de ellos; un egresado con un fuerte perfil de compromiso social, tanto en lo que se refiere a sus valores y actitudes, como de objetos de conocimiento, no será ya una finalidad institucional; en adelante la actividad de investigación, de creación y aplicación de nuevo conocimiento habrá de ajustarse a las reglas del mercado y ya no regirá más la idea de servicio social conforme a la cual esas actividades respondieron a los compromisos sociales que el Estado moderno sostuvo y en función de las cuales las apoyó económicamente; no se dará más el papel de la universidad pública como formadora de la conciencia y la identidad nacional (De la Torre, 2003).

Subyace un paradigma utilitarista (la búsqueda exclusiva del propio bien y de la satisfacción del interés propio). Esta concepción utilitarista, con fuerte influencia del pensamiento de Bentham, se completa con la visión hobbesiana del hombre como lobo del hombre en un neodarwinismo que proclama que el único derecho genuino de supervivencia es el que puede conquistarse en el mercado (Chomsky, 1996). Respecto a este punto, García (2006) menciona que se cuestiona la propia razón de ser de la universidad, derivándose diferentes interpretaciones, por los cuales se habla de “universidad emprendedora”, “universidad indígena” (López, 2002); “universidad neoliberal” (González, 2001); “universidad empresarial” (Etzkowitz, 2002); “universidad innovadora” (Vilalta y Calleja, 2002); “universidad virtual” (Goddard, 2002) entre otras.

El neoliberalismo se funda en este darwinismo, como especificación del liberalismo y como pauta que rige la relación interindividual; la selección natural, la primacía de los mejores, de los más fuertes y poderosos. El liberalismo clásico se preocupaba por el hombre y por todos los hombres, pero éste no. La propuesta educativa que nace como consecuencia de esta concepción propone una limitación de la autonomía del sujeto, específicamente en los aspectos de libertad y pensamiento crítico, con base en la lógica del mercado y la filosofía social neodarwinista (Imbernón, 2005).

Para concluir este apartado, según Goytisolo (1998), se edificó una hegemonía, un nuevo *sentido común* “que alcanzó una escala mundial, resultado de una voluntad política de intereses concretos, proclamando al capitalismo como el estado natural de la sociedad, y al mercado como la institución de estatuto superior no sólo en lo económico, sino también político, en detrimento de las formas democráticas”. En la medida en que este discurso es asumido universalmente (los condenados aclamando a los verdugos) se instala en una nueva versión, más poderosa y extrema, lo irracional como característica cultural central de la sociedad industrial (Marcuse, 1974).

## 2.2.2 Políticas de la educación superior en México

Toda política pública, aunque forme parte de un proyecto de dominación, refleja, como arena de lucha y como caja de resonancia de la sociedad civil, tensiones, contradicciones, acuerdos y desacuerdos políticos, a veces de gran magnitud, por lo que el poder del Estado puede reflejar un proyecto político específico, una alianza de clases y por lo tanto, intereses económicos, sociales, culturales e incluso morales y éticos específicos (Torres, 2002).

Históricamente es comprobable que la universidad es una de las instituciones más politizadas de la sociedad (Brunner, 1990; Luna Díaz, 1985; Ordorika, 1999b; Perkin, 1984 y 1997). La conflictividad política de las instituciones de educación superior se vuelve cada vez más relevante dada la centralidad de estos espacios educativos en el mundo globalizado (González Casanova, 2001) y en vista de la evidencia de un número creciente de enfrentamientos políticos en las universidades de todo el mundo.

Existen ejemplos significativos de nuevas luchas y confrontaciones de carácter político en estas instituciones. Destacan entre ellas las disputas por la sindicalización de estudiantes de posgrado en Estados Unidos e Inglaterra (Rhoades y Rhoads, 2000), el conflicto sobre las políticas de acción afirmativa en la Universidad de California y otras de ese país (Pusser, 1999) y, por supuesto, la larga huelga en la Universidad Nacional Autónoma de México (Moreno y Amador, 1999; Rajchenberg y Fazio, 2000; Rodríguez Araujo, 2000).

Son pocos los estudios clásicos sobre los problemas políticos de la educación superior (Kogan, 1984). A pesar de la emergencia de nuevos conflictos, fenómeno que podríamos llamar de re-politización universitaria, la tendencia decreciente iniciada en los años 70 (Hardy, 1990) no ha sido revertida. Incluso en los países latinoamericanos, en donde ha existido una tradición más política en las dinámicas internas y en los estudios sobre la universidad, las investigaciones tienden a seguir los patrones establecidos por los países anglosajones y omiten la dimensión política de la vida universitaria (Levy, 2000).

La crudeza y complejidad de confrontaciones como la que se vivió en la UNAM (Rajchenberg y Fazio, 2000), la tensión constante entre gobiernos e instituciones públicas sobre temas de financiamiento (Slaughter y Leslie, 1997), los conflictos y nuevas dinámicas políticas en los órganos de gobierno (Casanova y Ordorika, 1999; Pusser y Ordorika, 2001) son algunos de los hechos que nos plantean la necesidad de recuperar los estudios de la educación superior desde una perspectiva política. Con este fin, parece necesario superar una de las limitaciones más importantes en el campo de la investigación sobre educación superior: la ausencia o el mal uso de teorías que se han desarrollado en disciplinas como la sociología y la ciencia política.

A partir de una reflexión sobre las principales carencias de las perspectivas analíticas dominantes en la disciplina social, se plantean los fundamentos teóricos de un marco conceptual alternativo. Éste se funda en cuatro grandes rubros: teorías del Estado, teorías sociológicas sobre la educación, teorías sobre la educación superior y teorías sobre el poder y la disputa política. Finalmente, la articulación de estos fundamentos teóricos, se presenta en un marco que pretende interrelacionar diferentes propuestas teóricas de una forma coherente.

### 2.2.3 Otra perspectiva sobre las Políticas de evaluación y calidad

Como ya se ha mencionado anteriormente la crisis de los años ochenta limitó el presupuesto en todos los niveles de gobierno por lo que dichas limitantes se trasladaron también al campo de la educación superior. En este contexto, aparece el tema de la evaluación como instrumento de las políticas gubernamentales de algunos países, el cual constituía un tema nuevo, ya que ningún gobierno latinoamericano había adoptado los sistemas de evaluación superior antes de los ochentas. Así tenemos que las universidades latinoamericanas eran anteriormente evaluadas por los estudiantes, profesores, y gobiernos en término de su grado de democratización, el prestigio social de sus egresados y el tipo de empleos obtenidos (Schwartzman, 1992).

Llama la atención, que el tema de la evaluación de la educación superior también apareció como tema a discusión en otras naciones como Holanda, Francia, Suecia, Gran Bretaña, y Australia (Neave, 1990; Meek y Goedegebuure, 1991). En estos países se dio una evaluación estratégica más que una evaluación para el cambio. De ahí que Neave (1990) hable más bien de la definición de metas para el sistema y la operación de criterios relativos a la *calidad del producto*.

Así podemos argumentar que el cambio en las políticas de educación superior no ha sido igual en todo el mundo, ya que por ejemplo las experiencias europeas indican que así como pueden implicar un mayor control gubernamental de las instituciones de educación superior (IES), también pueden producir lo opuesto. Por lo que para Neave (1990) no se puede concluir que el fenómeno de la evaluación sea una estrategia gubernamental racionalmente prevista.

Por lo anterior, es conveniente tomar en cuenta que el debate latinoamericano sobre la evaluación de la educación superior es muestra de su internacionalización (Brunner, 1992b) Es decir, hasta qué punto dicho tema es en realidad importado más que generado del interior de los sistemas de educación superior? Además se puede evidenciar que algunos investigadores científicos desde hace tiempos acostumbrados a la evaluación como norma de operación, han influido como promotores endógenos de estas políticas.

Tal como lo argumenta Kent (2002) el debate sobre las políticas de educación superior van dejando de limitarse al campo ideológico y cultural, propio de la universidad pública tradicional, que dicho sea de paso, ha perdido su monopolio histórico, ante el avance de las instituciones privadas, institutos técnicos y centros de investigación científica. Y precisamente por el aumento de dicha diversificación institucional uno de los motivos de preocupación que conducen a la búsqueda de instrumentos de evaluación de calidad.

Finalmente, Kent (2002: Pág. 257) menciona que los temas de evaluación y el mejoramiento de la calidad no implicó, por tanto, una mera importación de modelos europeos o norteamericanos, sino la puesta en debate de cuestiones de relevancia consustancial a los procesos de cambio experimentados en las propias naciones latinoamericanas.

## 2.2.4 Estado y poder en los estudios de educación superior

Es posible organizar un espectro amplio de la literatura existente sobre problemas de administración y gobierno de la educación, agrupando un conjunto de trabajos de investigación para analizar sus virtudes y limitaciones (Ordorika, 1999a). Para el efecto de esta perspectiva analítica es conveniente hacerlo en cuatro grandes apartados definidos en función de dos ejes.

Por un lado, consideraremos un eje epistemológico que distingue entre aproximaciones denominadas subjetivas y otras denominadas objetivas (Burrell y Morgan, 1979; Milam, 1991). Por otro lado, utilizaremos un eje que distingue entre dos puntos de vista divergentes: los análisis organizacionales y los análisis socio históricos (Brunner, 1988). Los apartados propuestos a partir de estas dos dimensiones analíticas son: organizacional/funcional, organizacional, interpretativo, societal, funcional y societal interpretativo.

A partir de este agrupamiento es posible señalar que la mayoría de los análisis sobre gobierno de la educación superior en diversos países se ubican en la aproximación organizacional funcional. Estas son perspectivas funcionalistas enfocadas fundamentalmente en las estructuras de gestión, por un lado, y en los procesos y mecanismos de decisión, por otro. Ambos casos se analizan como un conjunto de relaciones causales deterministas entre diversos sectores sociales (Ordorika, 1999a). Estos trabajos enfatizan el estudio de las organizaciones de educación superior a partir de sus objetivos, fronteras, relaciones con los medios, arreglos de medios con respecto a fines, tecnologías y trabajo.

Otras aproximaciones también funcionalistas, denominadas funcionalistas societales (Ordorika, 1999a), se alejan de los análisis organizacionales internos para enfatizar el estudio de las relaciones entre las instituciones postsecundarias y su entorno. De acuerdo con estas perspectivas analíticas, las organizaciones universitarias, así como sus estructuras y procesos de gobierno, son determinadas por factores externos.

Las perspectivas llamadas institucionales han incorporado la dimensión cultural al estudio de la educación superior pero sin llegar a ver las percepciones culturales de la organización como su contexto, por lo que crean debate y confrontación. Así, no se reconoce que los mitos institucionales y las percepciones culturales son “moldeados” por conflictos políticos internos y externos. Por lo anterior, los retos teóricos fundamentales tienen su origen en la posibilidad de superar las brechas entre las aproximaciones funcionalistas e interpretativas en sus enfoques internos como externos.

Desde estos puntos de vista, las universidades se relacionan con su entorno en función de estrategias internas destinadas a adaptarse o a minimizar el impacto del medio circundante sobre las organizaciones. Algunas perspectivas que se desarrollan en este marco explican los procesos de cambio en la educación superior como respuestas organizacionales a la dinámica de los mercados (Massy, 1992). Otras argumentan que las universidades cambian con el propósito de incrementar sus posibilidades de sobrevivir en un entorno en el que los recursos son escasos (Pfeffer y Salancik, 1978; Slaughter y Leslie, 1997).

No hay duda de que el comportamiento de los mercados y el acceso a recursos son extremadamente relevantes para explicar las transformaciones que ocurren en la educación superior. Estas teorías, sin embargo, están limitadas en su capacidad de comprender por qué universidades como la UNAM (y otras similares en México y América Latina) han permanecido relativamente estáticas y han tenido respuestas limitadas frente a las demandas planteadas por mercados económicos o laborales, manteniendo una estructura arcaica organizada en torno a disciplinas académicas y escuelas profesionales y logrando preservarse como instituciones virtualmente gratuitas.

La dependencia de recursos también es insuficiente para explicar situaciones en las que en las universidades se toman decisiones conscientes que limitan el acceso de estas instituciones a recursos financieros. Tal es el caso de la Universidad Nacional Autónoma de México durante la primera parte de la década de los 30, cuando esta institución rechazó demandas y presiones provenientes del Estado, a pesar del elevado costo de perder el subsidio gubernamental.

En contraposición a las aproximaciones funcionalistas que hemos analizado previamente, se ha desarrollado un conjunto de enfoques caracterizados como interpretativos (Ordorika, 1999a). Los análisis interpretativos enfatizan el estudio de los procesos por encima del de las estructuras. Estos enfoques centran la atención en el análisis de culturas y significados. Estudios desarrollados en el marco de estas perspectivas interpretativas han incrementado nuestra percepción y comprensión sobre la relación entre el proceso de investigación y el objeto de estudio. De esta forma, han constituido una alternativa teórica para el estudio del gobierno universitario. Las perspectivas culturales también se dividen en función de sus enfoques hacia adentro o hacia afuera de las instituciones de educación superior (organizacionales o societales).

A partir de las concepciones de Berger y Luckman (1966) sobre la construcción social de la realidad, un número significativo de investigadores ha enfocado su atención en el estudio de interacciones tanto simbólicas como sustantivas, así como en la construcción de mitos y sistemas de creencias que son esenciales para mantener la legitimidad de las organizaciones (Kempner y Tierney, 1996; Meyer y Rowan, 1978; Weick, 1976). Los teóricos de este signo, llamados “institucionales”, explican el cambio en la educación superior como una respuesta a demandas sociales y culturales que exigen de estas instituciones educativas conformidad con sistemas establecidos de creencias compartidas (Clark, 1983b; Meyer y Rowan, 1978).

De lo anterior se desprenden tres conclusiones teóricas fundamentales para la comprensión de los procesos políticos en las instituciones de educación superior. En primer lugar, es necesario poner atención a las conexiones existentes entre los procesos que ocurren en el conjunto de la sociedad, los que tienen lugar en las instituciones de educación superior, y la interacción entre estos dos niveles. En segundo término, es esencial identificar los vínculos entre los objetos de análisis de carácter estructural y los de naturaleza cultural. Finalmente, el fundamento para una construcción teórica de este tipo es el reconocimiento de que las organizaciones de educación superior son espacios políticos en los que se confrontan visiones y proyectos alternativos.

Las tres conclusiones teóricas enunciadas en el párrafo anterior implican, de manera fundamental, la necesidad de incorporar una profunda reflexión acerca del Estado en los estudios sobre política y gobierno en la educación superior. El Estado es el espacio en el que se conecta lo estrictamente organizacional con lo histórico y social, en el que se articulan las dimensiones estructurales y culturales, y en el que se condensa la naturaleza política de las instituciones de educación superior. A partir de este reconocimiento es posible desarrollar una teoría del conflicto en la educación superior.

La necesidad de incorporar al Estado como referente analítico contrasta con buena parte de las investigaciones en educación superior. La mayoría de los estudios sobre gobierno y administración de las instituciones de educación superior no incluyen una comprensión acerca del Estado y del papel de la educación superior en la sociedad contemporánea.

De acuerdo con Aurora Loyo (2001) los elementos que nos permiten hablar de un nuevo marco para la acción educativa mexicana son (enfoque a partir del sexenio 1989-1994 de Carlos Salinas de Gortari, presidente de México: la manera de concebir la educación; la importancia relativa dentro de la política social y su articulación en el desarrollo económico; los significados dentro de la educación pública como laicización, carácter gratuito, obligatoriedad, soberanía, justicia y democracia.

Aunado a estos elementos, se da una prioridad en términos de “emergencia” a la calidad de la educación; es tal la concentración en esta temática que la cobertura pasa a segundo plano. En perfecta sintonía con las concepciones hegemónicas del ámbito internacional, para la tecnocracia en el poder el reto de la educación pública se vincula fundamentalmente con los requerimientos del modelo económico y de manera secundaria con dar una satisfacción a una demanda social.

### **2.2.5 Importancia estratégica de la educación superior**

El tema de la educación superior es considerado un aspecto estratégico para el desarrollo, en la medida en que las instituciones de educación superior son los espacios naturales de formación de recursos humanos del más alto nivel y de producción de conocimientos científicos y tecnológicos con diversos grados de aplicación.

El por qué las IES juegan un papel central según Valenti (2000) es que: 1. Los servicios educativos de nivel superior son cada vez más una condición para la formación de cuadros de nivel medio y directivo, que a su vez enfrentan en sus respectivos ámbitos laborales a exigencias crecientes de conocimientos y habilidades que le son impuestos a las empresas e instituciones, por el nuevo contexto de competencia y globalización. Diversos estudios en Europa y Asia lo demuestran (Kim, 1993; Brennan 1996) y lo mismo sucede en México (Fundación Barros Sierra, 1992; Valenti 1997).

2. Los servicios educativos de nivel superior son clave en la reproducción de las comunidades científicas y profesionales e inciden en la calidad comparativa internacional de tales comunidades. En las universidades se forma buena parte del personal docente de

los otros niveles educativos; ejemplo de ello es que el estudio de egresados de la UAM dio como resultado que 18 por ciento de éstos se ubica laboralmente en el sector de servicios educativos, realizando principalmente labores de docencia (Valenti et al, 1997).

3. Por último, son los espacios en los que se desarrolla una parte importante de la investigación científica y tecnológica de los países. En documentos oficiales de la Unión Europea como la declaración de Bergen en mayo de 2005, se reconoce “la importancia de la educación superior para incrementar la investigación y la importancia de la investigación para sostener a la educación superior, bases del desarrollo económico y cultural de nuestra sociedad y de la cohesión social” e identificar la investigación entre las prioridades del presente y futuro universitario (Aguilera, 2006: Pág. 13).

### **2.3 Rasgos y problemas del sistema educativo superior**

La historia de la educación superior en México es en cierta medida la misma que la de la Universidad de México, pues es el antecedente de las instituciones de educación superior del país. A partir de 1970, después de los dolorosos sucesos de 1968, se crea en el país un número importante de universidades e instituciones que responden a la demanda de la sociedad por el servicio educativo de nivel superior. De lo anterior retomamos que es motivo de análisis el que este desarrollo y en particular el de las instituciones privadas se haya dado a partir de tales acontecimientos (Melgar, 1994).

La mayoría de las instituciones surgidas a partir de los años 70 se dedica a la docencia, sin incursionar en la investigación o en la difusión cultural. Estas instituciones en México coexisten con diversos modelos según Melgar (1994):

- Las universidades públicas que gozan de autonomía.
- Las universidades públicas que dependen de los gobiernos locales.
- Las instituciones de educación superior que dependen centralmente de las autoridades educativas del gobierno federal.
- Las instituciones de educación superior que asumen la forma administrativa de organismos desconcentrados del gobierno federal.
- Las instituciones libres por decreto presidencial.
- Las instituciones privadas reconocidas globalmente.
- Las instituciones privadas con reconocimiento oficial de validez de estudios otorgado para cada plan de estudios por distintas instancias.

El Sistema Educativo Superior (SES) de México tiene una composición eminentemente pública, como se comprueba en el hecho de que en 1995 alrededor del 75% de la matrícula estudiantil se concentra en las IES del sector estatal, aunque también es cierto que durante los últimos 15 años se ha registrado un incremento muy importante en el segmento privado de las IES.

Tomando como punto de partida el año 1970, cuando crece a altas tasas la educación superior, al menos hasta 1982, el crecimiento fue impulsado principalmente por el gobierno con recursos públicos. Son varios los hechos que apoyan esta aseveración:

Primero, el grueso del estudiantado se concentró y sigue concentrándose en las IES de tipo público; éstas funcionan principalmente con ingresos provenientes del subsidio de los

gobiernos federales y estatales (en promedio 95%). Segundo, la investigación científica y tecnológica desarrollada principalmente en las IES públicas es apoyada en buena medida por el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT) que fue creado a principios de los años 70 y aún hoy es la principal fuente de financiamiento para promover las actividades directamente relacionadas con la investigación y el desarrollo en el país.

Además de lo anterior, se puede observar en el cuadro 3, una tendencia decreciente de subsidios gubernamentales de carácter federal que genera dificultades financieras que abatieron los salarios del personal académico y de los trabajadores administrativos, y han impedido la renovación de la planta física, del mantenimiento de equipos, de la dotación de insumos y de la reposición de instrumentos para la docencia y la investigación.

**Cuadro 2. Subsidios Federales y Estatales. 2001-2006**

	2001		2002		2003		2004		2005		2006	
	F	E	F	E	F	E	F	E	F	E	F	E
Nacional	79	21	78.3	22	78.5	21.5	77.6	22	79	20.8	77.5	22.5

Fuente: ANUIES, 2007

## 2.4 Consideraciones epistemológicas de la educación superior

### Reflexión epistemológica

El problema del conocimiento es, entre otras cosas, el desarrollo compartimentado, fragmentario, del saber; la incomunicación entre las ciencias de la naturaleza y las ciencias del hombre, lo que se denomina “neoscurantismo”, el cual consiste en que el profesional es ignorante de todo aquello que no entre directamente en su radio de saberes profesionales; la tendencia a separar la reflexión filosófica de la teoría científica, de tal modo que tenderemos una ciencia sin conciencia y una conciencia sin ciencia; el incremento de las posibilidades de manipulación del conocimiento científico y tecnológico, tanto sobre el mundo de la sociedad como de la naturaleza no social y el aumento del proceso de interactividad entre Estado, ciencia y sociedad, relación en la cual la ciencia ejerce una influencia trasformativa sobre estas dos, pero esta influencia es transmitida también de manera recíproca, lo que se convierte en una pragmatización de la actividad científica (Morin, 1998).

Interactúan sistemas de influencia desde y sobre la ciencia y el conocimiento, y desde y sobre la sociedad. Son sistemas de influencia recíproca, regidos por paradigmas epistemológicos no concientizados, mucho menos comprendidos. Tienen con Descartes, Hume y Kant, las bases de todo el conocimiento ulterior; en la actualidad mantienen su preponderancia en medio de contradicciones, considerando la aparición de estudios epistemológicos desde muy distintas ramas del conocimiento, como la comunicación (Barreto y Aquiles, 1990), el lenguaje televisivo (García Jiménez, 1966), la educación

(Hoyos, 1997), la psicología (Piaget, 1973), etcétera.

La reflexión epistemológica no es una actividad nueva en el saber. Ha existido desde Platón y Aristóteles. Epistemología equivale a la palabra “saber”, “conocimiento” (García Llamas, 2001: 30; García Palacios, 2001).

El acercamiento entre ciencia y conocimiento como objeto de la reflexión filosófica se puede remontar a los propios orígenes del pensar filosófico, asociado a las doctrinas de las escuelas brahmánicas, a las que se les atribuye el mérito de “dar el ejemplo perfecto de una educación fundada en la filosofía y la religión, pero al mismo tiempo tocando el estudio de las matemáticas, la historia, la astronomía y hasta las leyes de la economía” (Tunnermann, 1996: 12).

Uno de los nuevos temas a tratar por el pensamiento epistemológico está en las nuevas dimensiones de la relación conocimiento-información, matizada por el peligro que implica que “el exceso de información lleva a una nueva forma de desinformación” (Taladrad, 2002).

### **Escuelas epistemológicas tradicionales**

En forma general se conocen dos vertientes, que han tratado de abordar el conocimiento a partir de diferentes cuestionamientos tradicionales como: ¿de dónde provienen las estructuras cognoscitivas?, ¿son iguales en todos los hombres?, ¿cuáles son las fuentes del saber del conocimiento?, ¿cuál es el papel de la práctica y de la razón en el conocimiento?, ¿qué entender por objetividad?, ¿qué entender por verdad?

Es en el empirismo donde la experiencia es la fuente de todo conocimiento. Este según los empiristas es limitado, ya que está en función de los límites de la experiencia humana. Los autores más representativos de esta escuela son: Locke, Berkeley, Hume y J.S. Mill.

Por otra parte el racionalismo argumenta que la razón es la fuente legítima y única del conocimiento. Es a través de esta que el hombre accede al conocimiento verdadero a través de las “ideas innatas”, a través de la deducción. Sus autores más representativos son: Descartes, Spinoza y Leibniz.

Las anteriores doctrinas se han moldeado de tal manera que el empirismo radica en el positivismo, el cual adjudica a la observación y al experimento las únicas vías del progreso del conocimiento, y por lo tanto los métodos de las ciencias naturales conducirán a él. Francisco Bacon (1561-1626) es el padre de esta escuela; quien agrega el calificativo de “positivo” al conocimiento basado en hechos es Saint Simon. Comte (1798-1857) sintetiza un curso de filosofía positivista (1830-1842).

La anterior corriente vive aún de manera no consciente en el trabajo de diferentes investigadores, profesores y profesionales en general, para los cuales sólo es importante el dato, el hecho, el número, pues es lo que aporta un conocimiento verdadero (Tunnermann, 1996). En los últimos años del siglo XX se vio impactada por experiencias como el derrumbe del sistema socialista soviético europeo (Aguilera, 1996) y al mismo

tiempo el boom neoliberal. Estos acontecimientos contribuyeron a la quiebra de un pensamiento epistemológico dominante identificado como “objetivante”, lo que dio paso a nuevas maneras de pensar, poniendo ahora como centro de atención a la persona (hábitos, costumbres, etcétera). Es decir, se dio énfasis la subjetividad humana (Sotolongo, 2000).

### **La universidad: hitos en su evolución histórica**

La razón de ser de la universidad es la formación de profesionistas y del conocimiento, según Aguilera (2006), quien argumenta que el asunto está en la manera de asumir el conocimiento. Este autor reconoce tres modelos de instituciones de educación superior:

- a) El modelo denominado liberal burgués, regido por Bolonia (1119) y Papua (1222).
- b) El estatal, liderado por Nápoles (1224), Salamanca (1250) y Praga (1348).
- c) El modelo eclesiástico, establecido en París (1200), Oxford (1249), Cambridge (1284) y Alcalá de Henares (1409).

Sin embargo en la literatura especializada suelen encontrarse generalmente dos tipos principales: la universidad Napoleónica y la de Berlín. Mientras que la primera tiene carácter utilitario y profesionalizante, la segunda reintroduce la ciencia y la investigación en el quehacer universitario, además de marcar una relación de debate entre el Estado y la academia. Ambas nacieron en la primera década del siglo XIX (Aguilera, 2006).

### **La concepción de la epistemología de la educación superior**

El desarrollo de las ciencias y la especialización que trajeron consigo distanció el pensar filosófico de todo el resto del mundo disciplinar, dejando a la filosofía la tarea de pensar sobre el conocimiento y las ciencias, sus orígenes y su desarrollo. Se ha dejado poco a poco el interés por la reflexión sobre el origen del saber y sus métodos, es decir, lo que constituye el pensamiento epistemológico de la educación superior (Aguilera, 2006).

Al interior de los procesos docentes universitarios la práctica educativa suele irse trasladando de generación en generación, por lo que se produce un método reproductor siguiendo el principio de “hago como maestro lo que vi hacer como alumno”; este fenómeno es conocido como “epistemología del docente” (Tanoni, 2000). Por lo anterior, la mayoría de las veces en la universidad se trata el conocimiento bajo concepciones pedagógicas, psicológicas, filosóficas y sociológicas reconocidas en la literatura, que no resultan, sin embargo, entendidas y razonadas por los mismos docentes, convirtiendo esta práctica educativa en un obstáculo epistemológico, nacida en la necesidad de crear profesionales emprendedores, creativos y proactivos (Bachelard, 1981).

#### **2.4.1 Consideraciones epistemológicas en el docente**

La práctica docente ilustra en gran medida cómo concebimos la educación, el aprendizaje y el conocimiento. El propio concepto de conocimiento<sup>4</sup> forma parte de la manera de ver el mundo y la vida; se rige por un sistema de reglas y se manifiesta en lo que hace. Así en su quehacer subyace una noción epistémica, que generalmente, es inconsciente.

---

<sup>4</sup> Episteme: Llamada por Foucault *episteme o campo epistemológico*, estructura subyacente y por ello inconsciente, que delimita el campo del conocimiento, los modos como los objetos son percibidos, agrupados, definidos. Es el lugar en el cual está el hombre y desde el cual conoce (Ferrater, 1994).

El concepto de conocimiento puede ser distinto (como un producto acabado, interacción del sujeto con el objeto, como efecto del ensayo y del error, etcétera). Desde una perspectiva epistemológica podemos argumentar que de esto depende que el profesor pueda lograr enlazar la práctica y la teoría.

Para Bachelard (1987) existen obstáculos epistemológicos que nos ayudan a comprender cómo la trivalización de los conceptos, por un lado, y la presencia de ideas y prejuicios por otro, se transforman en obstáculos pedagógicos que crean la ilusión de un saber inmediato e incuestionable. En el caso de la prenoición Kant (1999) advertía que “a priori sólo conocemos de las cosas aquello que nosotros mismos hemos colocado en ellas”.

Por otra parte los espacios sociales son campos simbólicos que favorecen la imposición de ideas, lógicas y significaciones de un grupo sobre otro. Las formas que determinan ciertas maneras de actuar son a las que Bourdieu (1980) llama *habitus*: se asumen sin conciencia esquemas de pensamiento que configuran un espacio o campo de poder simbólico, por lo que la raíz más profunda de toda aquella interacción no es evidente ni objetiva, debido a que su determinante permanece oculto (Bourdieu, 2000).

De esta manera un profesor puede asegurar que su manera de actuar es apropiada y clara en los conceptos que apoyan su práctica docente, sin sospechar que aquello que da por supuesto y evidente es dado como consecuencia de las categorías que él interiorizó sin cuestionar (disposiciones y *habitus*). Así podemos tener que los profesores que realizan su labor basándose “estrictamente” en los lineamientos establecidos por los programas, no necesariamente dan los resultados esperados.

Según De Azevedo (1964) el profesor no puede actuar de manera diferente, porque no fue formado para hacer exactamente lo que hace de la manera en que lo hace, sin algún dolo de por medio. Es decir, durante su formación no se desarrolló aptitudes de reflexión, crítica y autocrítica.

No es consciente la forma de cómo las ideas determinan la manera de realizar las cosas, por lo que su propio quehacer permanece incuestionado, por lo que tarde o temprano surgen obstáculos epistemológicos en la forma de prejuicios. La noción del obstáculo epistemológico puede ser estudiada en el desarrollo histórico del pensamiento científico y en la práctica de la educación (Bachelard, 1987).

Podemos destacar entonces que esos obstáculos epistemológicos privilegiarían la idea de la subjetividad, la cual impide la reconstrucción de la estructura, que al ser de carácter simbólico, imposibilita percatarse que al aprender los símbolos esto no significa estar conscientes de lo que simbolizan (Bourdieu y Passeron, 1975). Lo importante por rescatar aquí sería que el profesor lleve al plano de la consciencia que lo objetivo (los supuestos, que él da por hecho) tal vez no lo sea (Apple, 1986).

Respecto al conocimiento, su papel ha sido implícito: se nos enseña a través de la costumbre que todo gira alrededor de éste; parece existir una idea generalizada que mayor información implica mayor conocimiento. En el contexto escolar esto se traduce en más años de escuela, más contenidos en la currícula, etcétera (Aguilera, 2003).

De acuerdo con Aguilera (2003) existen dos determinantes del *habitus* en la práctica del docente: la iglesia católica y la *Didáctica magna* de Comenio.

a) En el caso de la iglesia, ésta se concibió y es entendida como la portadora de la salvación para la humanidad. Poseedora de la verdad y el conocimiento, tenía el poder de sancionar cualquier conocimiento (Boff, 1982).

Para la iglesia, el conocimiento sólo tiene una fuente, un sustento y una definición: la fe. De aquí que toda discusión es considerada como franca agresión al orden divino, so pena de convertirse en herejía. Muy parecido ocurre en la actualidad cuando se cuestiona al conocimiento “científico”. Así este modelo que funcionó durante siglos en la iglesia fue trasladado a la organización en la educación (Boff, 1982).

Para Aguilera (2003) lo anterior demuestra ciertos intereses dominantes que llegan a conformar un tipo de práctica educativa, de aquí que los objetos del conocimiento (contenidos) se basan en la relación de conocimientos-ideología, formas de pensamiento, hasta llegar a discursos de poder, donde la distorsión y ocultación (prejuicios e ideas) forman parte de esta técnica de dominación (disposiciones y *habitus*). Por lo anterior, según Duvignaud (1982), todo concepto es ideológico, por lo cual “actúa como mecanismo de mediación entre la sociedad y el conocimiento”.

Parafraseando a Gaston Bachelard, podemos decir: “tomar los hechos como ideas, interpretándolos en un sistema de pensamientos. Un mal hecho interpretado por una época sigue siendo un hecho para el historiador. Para el epistemólogo es un obstáculo, un contrapensamiento”.

El dogma ha sido hasta la actualidad un contrapensamiento con diversidad de formas. Un ejemplo es la faceta de conocimiento “útil” para la sociedad. No es cualquier “cultura” la que se trata de transmitir; es la homogenización de una forma de ver y concebir el conocimiento y esa supuesta hegemónica “verdad” absoluta.

Por lo anterior, tenemos que: existe una analogía en las técnicas utilizadas en el campo de la producción y en el educativo, por lo que se materializa el concepto de *conocimiento útil*. Además, sin el cuestionamiento de los supuestos del conocimiento, la búsqueda por éste se subordina al conocimiento hegemónico. Así, la práctica educativa es basada en ciertas tradiciones y formas impuestas de hacer, es decir, en presupuestos inconscientes.

### **La *Didáctica Magna***

Comenio es el profeta de la moderna escuela democrática, donde se condensa todo lo viejo y lo nuevo en la pedagogía. En ésta se relacionan las ideas religiosas, los ideales pedagógicos y la práctica docente. Toma el orden de la naturaleza como el orden de todo (Manacorda, 1992).

De lo anterior Bachelard deduce que la forma de acceder al conocimiento es, precisamente, en contra del sentido común, de lo aparente. La educación, a pesar de esto, no sigue por esta ruta; se ha desarrollado desde el siglo XVIII adaptándose y reproduciendo condiciones establecidas.

## Supuestos y fundamentos

Tras un disfraz científico o académico, el conocimiento adquiere un matiz de “estrategia” enfocada a imponer una verdad tendenciosa de un grupo, estableciéndola como una verdad universal. La producción social de significados da sentido a la jerarquía de saberes (Foucault, 1985). Así por ejemplo, la validez oficial de los estudios a través de la escuela distribuye estos significados mediante discursos que respaldan un concepto de conocimiento que es incuestionable.

Esclarecer el origen epistemológico de la práctica educativa ayuda a identificar aquello que lo determina, por qué un campo funciona sólo si se encuentran sujetos dispuestos (complicidad ontológica) a jugar de cierto modo (*habitus*). Así, hacer conciencia de la inconciencia nos permite realizar una ruptura para mirar desde otras perspectivas. De acuerdo con Michel Foucault los objetos se construyen. “Los discursos no se refieren a objetos, no identifican objetos, los constituyen, y al hacerlo ocultan su propia intervención”(Coll, 1991).

### 2.5 Introducción del concepto de calidad en la educación superior

A pesar de que el tema de calidad educativa es señalado como prioridad en el discurso de políticos, educadores, investigadores y de la sociedad en general, el significado de esta no es único, por lo que queda en el campo de la ambigüedad (Casassus, 1999).

Según Muñoz (1998) la calidad educativa es un concepto normativo integrado por al menos cinco dimensiones: *filosófica*, debido a la relevancia para el grupo social al que está destinado; *pedagógica*, ya que cubre eficazmente con los planes y programas establecidos; *económica* debido a que los recursos destinados son utilizados *eficazmente*; *cultural*, porque los contenidos y métodos de enseñanza resultan *pertinentes* a las posibilidades de aprendizaje de los individuos y grupos sociales; y *social* al lograr la *equidad e o igualdad* distribuidas en las oportunidades de acceso.

A partir de estas dimensiones aparecen tres indicadores correspondientes a la calidad educativa: el económico, que mide las tendencias del financiamiento público a la educación superior; el pedagógico, a través de indicadores de conformación y diversificación de la oferta educativa en el nivel superior; y el correspondiente a la calidad de las distintas opciones educativas, midiendo la accesibilidad que tienen los diferentes estratos que integran la sociedad.

En el presente proyecto nos concentraremos principalmente en los indicadores concernientes a las cuestiones pedagógicas, es decir, al impacto que ha tenido esta inclusión del concepto de calidad entre los docentes universitarios.

#### 2.5.1 Calidad en la educación: significado y medición

Calidad es un término que evoca diferentes imágenes mentales según las experiencias y formaciones propias; equivale a cualidad, también significa “clase” y se refiere al grado en la escala de lo bueno o malo. La cantidad habla de cuánto y la calidad del cómo. Hoy el término de calidad está de moda, donde “calidad” significa “buena calidad” (Concheiro,

2006).

En Francia en la ciudad de París se llevó a cabo una reunión de la UNESCO (París, 1998) en donde las universidades del mundo definieron algunos principios que deben de regir a las instituciones de educación superior. Y con respecto a la calidad de la educación superior la establecieron como un concepto multidimensional que engloba todas las funciones y actividades universitarias, por lo que habría que hacer énfasis en el avance del conocimiento por medio de la investigación (Bojalil, 2006).

Lo anterior da pauta a que la calidad debe de ser medida a través de una evaluación, y en el caso de los docentes universitarios su medición será descrita en los siguiente puntos.

### **2.5.2 Evaluar la docencia en la educación superior**

Antes de entrar al campo de la evaluación tenemos algunos puntos destacables sobre ésta. Según Díaz-Barriga (2006) la evaluación es vista como práctica social organizada e institucionalizada. ¿Para qué utilizar un sistema de evaluación que favorece la competición si cuando lo que pretendemos es favorecer la cooperación? (Jean Cardinet).

El objetivo de la evaluación es más pragmático que epistemológico. La meta es mucho más la regulación de la acción en situaciones particulares (los estudios) que la producción del conocimiento (investigación). Sobre el modelo del “controlador”, provisto de competencias, ad hoc, el evaluador es presentado como un profesional.

Constatamos que en la oleada de los movimientos rebeldes de los años 60, un poco en todo el mundo, la palabra “control” aparecía más y más insoportable y rechazada (en la medida en que estaba casi siempre considerada como lo propio de una jerarquía administrativa y social que expropiaba a los ciudadanos ordinarios) y tendía a ser remplazada públicamente por el vocablo “evaluación”, una suerte de eufemismo (que hace que casi 90 % de los usos actuales de la evaluación encubra controles disfrazados). Nos hemos esforzado desde hace más de un cuarto de siglo, por diferenciar y especificar estas dos nociones, ahora vistas bajo el ángulo de su “comprensión” más que de su “extensión” (Díaz, 2006).

Respecto a la evaluación en la docencia Díaz-Barriga destaca lo siguiente: Definir el espectro de lo ético, de aquellas cuestiones relacionadas con principios y normas morales que regulan las acciones humanas propias y ajenas, que nos permitan juzgar y sancionar lo “adecuado”, “bueno”, “malo”, “honesto” o “injusto” de dichas acciones, nos introduce en un terreno cargado de polémica y visiones contrapuestas. Cuando queremos además llevar la reflexión de lo ético al ámbito de la evaluación educativa y en particular de la evaluación de la docencia, encontramos las complicaciones inherentes al tema, y un gran vacío no sólo en la literatura, sino en la misma definición del espectro de problemas y situaciones a revisar.

El estudio y la crítica de las cuestiones relacionadas con la evaluación de la docencia se han enfocado sobre todo en sus aspectos teóricos, metodológicos, políticos, operativos o económicos.

### 2.5.3 Antecedentes de la evaluación académica: la docencia y la investigación

La creación en 1984 del Sistema Nacional de Investigadores (SNI) representa el punto de partida histórico para la “reevaluación de la evaluación” en el seno de la comunidad académica en México (Malo, 1986). Hubo algunos intentos primerizos de evaluación en los años 70, pero debido a la “crisis económica” de 1982, cuando los salarios reales de los académicos descendieron bruscamente a la mitad, se motivó precisamente la creación del SNI.

Anteriormente existían, diversos mecanismos de ingreso, promoción y distinción para los trabajadores académicos mexicanos; pero dichos mecanismos se encontraban a cargo de administradores académicos o de comisiones externas a la propia dependencia. Pero a partir de la creación del SNI se usa cada vez más el sistema de arbitraje de pares, es decir, de los propios colegas de los académicos evaluados (Castaños, 2000).

Según Castaños (2000) la actividad central de las universidades es y siempre ha sido la docencia y la formación de maestros y doctores, mientras que el de las academias es el desarrollo o avance de los conocimientos. El método científico después de Francisco Bacon (1561-1626) fue adquiriendo mayor relevancia en el quehacer académico. Así, con el tiempo hubo una convergencia entre academia y universidad, entre docencia e investigación, sobre todo en las universidades alemanas, francesas, inglesas y americanas en el siglo XIX (Barnès, 1980). De hecho la categoría de “profesor” se aplicaba generalmente a un maestro que investigaba, o a un académico que enseñaba.

En México, después de la Independencia, y durante la mayor parte del siglo XIX, la Universidad quedó clausurada y solo se permitió el funcionamiento de algunas facultades y escuelas profesionales. Los docentes daban clases “por horas”, esto aunado a su trabajo como profesionistas. A partir de 1944 se empezaron a crear en la UNAM plazas de profesores e investigadores de tiempo completo; aun así continuaba la separación entre docencia e investigación (Caso, 1976).

Debido al aumento de competitividad (a partir de los años 80) tanto las universidades públicas como las privadas consideraron que su responsabilidad económica se limitaba a apoyar la docencia, no la investigación. Cada profesor debía de concursar para sus convenios de investigación a través de los organismos especializados del gobierno. Lo anterior obligó a las universidades a atraer recursos federales para la creación de laboratorios y centros de investigación.

Los sueldos y prestaciones se discuten con el personal administrativo, no existe tabulador único ni una norma uniforme de remuneraciones ya que los niveles (profesor asistente, asociado y titular) representan una jerarquía académica y no el salario para cada uno, además tendrán sus revisiones salariales (cada uno o dos años) independientemente de si es promovido o no. En las revisiones la cantidad de trabajo publicado suele ser clave; de aquí la famosa frase *publishorperish* (publica o muere).

En 1990 la UNAM introdujo su propio sistema interno de estímulos a la productividad (programas de apoyo académico: Prontuario UNAM, 1994). La principal característica de este tipo de programas es que son suplementos salariales, que lo único que persiguen es la

compensación de la pérdida de poder adquisitivo que dañó a gran parte de los docentes.

#### **2.5.4 Evaluación académica: algunos puntos de vista sobre el Sistema Nacional de Investigadores (SNI).**

La principal idea al crear el SNI era que el gobierno apoyara a los investigadores científicos meritorios de la nación, cumpliendo dos objetivos: por un lado premiándolos y por el otro evitando su emigración. Al parecer el detectar a este tipo de agentes era simple, por lo que los comités de evaluación “sabrían” entre investigadores quiénes eran merecedores de dichas distinciones. De esta manera se trabajó durante los primeros años. Las evaluaciones se fueron convirtiendo en más numéricas año con año.

#### **Efectos de los sistemas de evaluación sobre la producción científica**

Según Castaños (2000) los nuevos métodos de evaluación sobre la vida científica en México no solo afectan el ingreso de los investigadores a través de la beca del SNI, sino que han generado varios sistemas similares como el de Programas de Primas de Desempeño (PRIDE), Programa de Apoyo a Proyectos Para la Innovación y Mejoramiento de la Enseñanza (PAPIME) o el Programa de Apoyo a la Incorporación del Personal Académico de tiempo completo (PAIPA), entre otros que proporcionan “estímulos” a los investigadores. Lo anterior, debido a que las universidades públicas tienen una estructura salarial muy “rígida”, que de alguna manera se encuentra homologada con la educación pública.

Además Castaños (2000) menciona otras consecuencias de los sistemas de evaluación, las cuales son: la formación de dos grupos académicos: los que perciben estímulos y los que no; aumento paulatino y sostenido del número de miembros del SNI; la limitación de plazas en instituciones de educación superior ha provocado un envejecimiento relativo del SNI, debido a que no están ingresando nuevos jóvenes investigadores.

Así, el sistema de evaluación ha favorecido a los investigadores de más edad, de hecho son excepcionales los investigadores que llegan al nivel 3 antes de los 40 años. Cabe aclarar aquí que los miembros de las comisiones tienen como requisito ser nivel 3. Los criterios de evaluación se encuentran en los investigadores de mayor edad. Otra consecuencia de la evaluación es que en México se ha vuelto común que los becarios suelen comenzar sus estudios a partir de los 28 años, por lo que muchos investigadores logran doctorarse entre los 35 y los 40 años.

En promedio se sigue produciendo un artículo por año, no hay forma de saber la “calidad”, ya que el número de citas no es un parámetro confiable de calidad. Resumiendo, se puede afirmar que los nuevos métodos de evaluación han producido una jerarquización de la comunidad científica, sobre todo por edad.

### **2.5.5 Evaluar o controlar**

Según Ardoino (2002) la evaluación es indivisible del control, pero es distinta en su significado, ya que en vez de llegar a ser un instrumento se convierte en una problemática debido a su origen de índole paradigmático y epistemológico, más que metodológico.

Con base a lo anterior, partimos de la idea de que la educación es un adiestramiento de una función social y no tanto particular. Debido a que la sociedad reconoce la necesidad de preparar a sus integrantes. Así, a diferencia de la pedagogía, la educación hace referencia a los valores y asume como misión proponer para compartir (saber y saber hacer, además de saber ser) cuando no para inculcar (Ardoino, 2002).

Se cuestiona en el proyecto educativo lo siguiente: ¿cuáles son las habilidades que se desea transmitir?, ¿qué modelo de sociedad? En forma específica qué “representaciones” se forma el educador, profesor, e instructor, de sus compañeros, de sus aptitudes, para resolver sus problemas. Por lo anterior la educación es dialéctica y filosófica, mientras que la pedagogía se concentra más en respaldar al positivismo (Ardoino, 2002).

¿Es posible la evaluación de las actividades pedagógicas de los profesores en la universidad? Se evalúa a los profesores como un objeto, con escalas de medida. Esto lleva consigo la evaluación de las relaciones enseñanza-aprendizaje, es decir, se evalúa considerando que existe una uniformidad sin contar con que cada grupo tiene historia, competencia y dificultades distintas. De esta manera se destaca lo irracional de la evaluación por parte de las universidades hacia los profesores.

### **2.5.6 ¿Cuál debería ser el principio de la evaluación?**

La academia es un colectivo meramente individualista, de nivel intelectual supuestamente alto, con la libertad de cátedra, por lo que tiene un amplio margen de libertad en el contenido de sus cursos (respetando el currículum), su actividad como docente se centra en “dar clases” en horarios semanales y semestres cerrados, predominando la clase magistral no por disciplina académica sino por la masificación universitaria (Zabalza, 1995).

En la actualidad los docentes han adoptado una relación “democrática” con los alumnos, pero continúan con el poder de decidir aprobar o suspender. La cultura profesoral al parecer está basada en ver al texto como la versión del conocimiento oficial de su disciplina, tratando a la bibliografía recomendada como una ornamentación, de ahí que las bibliotecas se han convertido en lugares de estudio y no de investigación. Lo anterior como respuesta a los inflexibles programas de estudio (Perinat, 2004).

Perinat (2004) parte del principio de que el buen profesor ha de ser buen investigador, debido a que le proporciona a las mentes más flexibilidad, apertura, además de avanzar en el campo del conocimiento. Además se pregunta: ¿Cómo emplear el acervo de conocimientos que tiene una disciplina sin una visión crítica que selecciona, organiza y divide a efectos de la docencia?

## **2.6 Nueva tipología de calidad en el docente: la consolidación de los cuerpos académicos**

“Lo más relevante, a nuestro juicio, es que casi el 75% de nuestros entrevistados acometió sus tareas sin relación con otros, de manera aislada y relativamente solitaria. Los establecimientos... no parecen haber guiado sus estrategias de reclutamiento integrando grupos de académicos, sino agregando personas aisladas...” (Manuel Gil Antón, 1994: 120-121).

El status social del personal académico de las IES es ambivalente. Por una parte, hay un claro consenso en el sentido de que este personal es un factor clave para la calidad de las IES. Por otra, en la mayoría de ellas tal consenso no se refleja en acciones efectivas que apoyen el desarrollo de los académicos con un enfoque consistente: en pocas existen programas integrales de ese tipo, a partir de políticas claramente definidas.

Esta ambigüedad, que caracteriza la postura de la sociedad para con los maestros de educación básica o universitaria, se manifiesta en muchas formas: cuando se festeja a los docentes los oradores hacen alardes de elocuencia para expresar su aprecio por una profesión que describen, en tonos líricos y épicos, como apostolado, vocación y ministerio.

Por otro lado, cuando se trata de asignar presupuestos de los que depende el monto de los salarios de los maestros, el discurso cambia: se resalta la comodidad de su trabajo, las pocas horas al día y los pocos días al año que implica, la facilidad con que se falta en los días hábiles y se hacen puentes, etcétera.

En muchas naciones, de hecho, los salarios de los maestros de educación básica no son muy distintos de los que ganan los obreros calificados y los ingresos de los profesores universitarios son muy inferiores a los que perciben muchos profesionistas liberales o cuadros directivos de las empresas privadas.

Es verdad también, por otra parte, que el número de horas de trabajo al año del magisterio suele ser menor, en promedio, en comparación con los otros trabajos mencionados. Subrayo el matiz “en promedio”, porque es claro que en todas las actividades hay personas más o menos laboriosas. Entre los maestros universitarios los hay que invierten muchas horas leyendo los libros y artículos más recientes de su especialidad para preparar una clase y dedican más tiempo a la corrección oportuna de trabajos que a estar frente al grupo, pero también hay otros que repiten año tras año los mismos contenidos obsoletos, sin esfuerzo alguno de actualización.

Cuando se comparan los salarios de los académicos mexicanos con los que se pagan en otros países y se destacan las diferencias, no suele hacerse la corrección por el poder adquisitivo (purchasing power parities, PPP) como sería necesario, y se pierde de vista que, en relación con los ingresos de otras profesiones, los de los universitarios son también relativamente bajos. Según algunos estudios, en los Estados Unidos la profesión académica no gozaba, antes de la Segunda Guerra Mundial, de un prestigio similar al que tenía en los principales países europeos. De acuerdo con otros trabajos, los salarios y el estatus de los académicos se incrementaron después de la guerra, llegando a niveles elevados en los años 70 volviendo a bajar después (Grediaga, 1999: 1).

La imposibilidad de pagar salarios elevados, y la fuerza que muchas veces tienen las organizaciones corporativas de académicos, se combinan fácilmente para producir efectos perversos en la forma de simulaciones y tolerancias considerables, mutuamente aceptadas como status quo inevitable, cuando no deseable: cargas docentes reducidas; pseudo-proyectos de investigación interminables; servicio social ficticio; exigencia de presencia limitada a las horas de clase; acumulación de plazas, etcétera. En términos coloquiales, el famoso “tú haces como que me pagas, yo hago como que trabajo”.

El resultado aparente, y en el corto plazo, de este tipo de prácticas puede ser cierta tranquilidad “política” en las instituciones, que se altera si la autoridad pretende implantar cargas de trabajo menos ligeras y exigir el cumplimiento estricto de las obligaciones laborales. La norma práctica de supervivencia para las autoridades de algunas instituciones parece ser una terrible versión del famoso adagio de Juárez: “el respeto a la pereza ajena es la paz”.

En realidad, la consecuencia a largo plazo de tal tipo de componendas no es otra que el deterioro en profundidad de las IES como organizaciones, reflejado en manifestaciones de deterioro individual de quienes laboran en ellas: desánimo y desinterés profundo, aparición de adicciones, depresión laboral. En general, el síndrome poco estudiado todavía en nuestro medio, que designa la expresión americana de “desgaste” profesional (burnout).

El monto de los salarios, por lo demás, no es una variable cuya modificación esté al alcance de instituciones y autoridades universitarias, sino que depende de factores macroeconómicos y políticos que, en buena medida, los rebasan. La extensión de procesos de sindicalización en los años 70, en situaciones aparentemente tan lejanas como la de Estados Unidos y la de México, así lo indica. Por otra parte, es justo señalar que muchos académicos están dispuestos a trabajar en forma intensa sin que se modifiquen sustancialmente sus ingresos, lo que muestra la importancia de los llamados estímulos intrínsecos y los factores no monetarios en las políticas de las IES relativas a los académicos.

Un elemento más a tomar en cuenta lo constituyen las peculiaridades de la situación mexicana en lo relativo al personal académico de las IES, fruto de la expansión acelerada de la matrícula en los años 70, como han mostrado especialmente los trabajos del grupo de sociología de las universidades de la UAM Atzacapotzalco (cfr. Gil Anton, 1994).

Uno de los puntos que el trabajo del grupo de Atzacapotzalco señala, como se aprecia en el texto citado como epígrafe de este capítulo, es la ausencia de políticas institucionales que tiendan a la integración de grupos o equipos, de “cuerpos académicos”; la incorporación de nuevos académicos se ha hecho regularmente en forma individual, sin visión de conjunto ni perspectiva de largo plazo.

Ahora bien, por su naturaleza misma y por las características cada vez más acentuadas del desarrollo del conocimiento, el trabajo académico tiene una dimensión colectiva fundamental. Por otra parte, la imposibilidad de modificar sustancialmente las remuneraciones y la importancia que deben tener las condiciones del trabajo académico para que éste resulte atractivo a personas preocupadas por la formación de los jóvenes, el

desarrollo del conocimiento y su aplicación y extensión, como actividades interesantes por sí mismas (estímulos intrínsecos), llevan a pensar que las IES deberían repensar políticas y programas relativos a los académicos, buscando enfoques apropiados a las condiciones del país, y con una concepción integral.

Este es el siguiente reto de la universidad mexicana, en la perspectiva del siglo XXI, que consideraremos en la obra. Su lugar estratégico en todo esfuerzo institucional de mejoramiento no necesita enfatizarse.

### **2.6.1 La diversidad del personal académico**

Sabemos que las estadísticas al respecto son muy imperfectas, en especial porque no permiten saber cuántas personas ocupan realmente las plazas que los sistemas administrativos identifican, pasando por alto la ocupación de varias plazas por una misma persona, especialmente en los diversos niveles (licenciatura versus posgrado) y en lo relativo a personal por horas.

Con esta salvedad, se estima que el total de plazas académicas de todo tipo en todos los niveles y modalidades de la educación superior, que en 1980 eran 73,874, llegó en 1999 a la cifra de 192,406. De ellas un 29.4% era de tiempo completo; 8.9% de medio tiempo; y 61.7% por horas (cfr. ANUIES, 2000).

El impreciso, pero ciertamente muy considerable número de personas reales que ocupan esas plazas, está formado por subconjuntos muy diversos que, además, están cambiando aceleradamente en relación con las situaciones prevalecientes hace sólo una o dos décadas: mayoritariamente varones, pero cada vez más mujeres; mayoritariamente con estudios de licenciatura, pero cada vez más posgraduados; mayoritariamente jóvenes, pero cada vez más maduros; mayoritariamente contratados por horas, pero cada vez más de tiempo completo. Esta última distinción es básica en lo que hace a las actividades que desarrollan los académicos: los que trabajan por horas suelen realizar únicamente enseñanza directa; los de tiempo completo, en cambio, suelen hacer muchas cosas más.

Durante un tiempo se prestó atención especialmente a la investigación, pero cada vez hay más conciencia de que enseñanza directa e investigación están lejos de agotar el quehacer de los académicos. Trabajos como el de Ernest Boyer (1990), Bowen y Schuster (1986) y otros han puesto de relieve este punto.

A partir de la distinción tradicional de las tres funciones sustantivas de las IES y la función adjetiva de apoyo, y precisando en cada una de ellas diversas actividades particulares, podemos identificar una gama de actividades que se resume en lo siguiente.

Clasificación de actividades desarrolladas por el personal académico de las IES (Boyer, 1990).

**Actividades de enseñanza:**

- Docencia directa, con preparación y correcciones
- Diseño curricular y de programas de cursos
- Elaboración de textos y material didáctico
- Tutoría de alumnos

**Actividades de investigación:**

- Investigación básica
- Investigación aplicada
- Actividades de desarrollo tecnológico

**Actividades de difusión:**

- Vinculación con sectores “productivos”
- Difusión de la cultura
- Divulgación científica
- Servicio a la comunidad

No puede establecerse una jerarquía simple entre estas actividades; la investigación puede ser muy importante y compleja, pero también pueden serlo las demás actividades. Todas pueden hacerse bien o mal y, si se hacen bien, todas pueden ser muy valiosas. Por ello un buen sistema de evaluación tiene que tomarlas en cuenta, cada una con sus peculiaridades.

**2.6.2 Las tendencias americanas**

La preocupación por el mejoramiento del personal académico que obras como la de Boyer pusieron en relieve, ha llegado a ser una de las más importantes de la American Association for Higher Education. Esta agrupación comenzó a organizar anualmente, a partir de enero de 1994, un evento al respecto: el Forum on Faculty Roles and Rewards.

Los trabajos presentados en estos foros muestran que en la actualidad hay una creciente conciencia de la complejidad de la problemática y de la necesidad de buscar nuevos sistemas de evaluación y de estímulos. El presidente de la AAHE, Russel Edgerton, resumió las tendencias en 14 puntos, agrupados en tres categorías, como se muestra a continuación (Edgerton, 1993).

**2.6.3 Establecimiento de nuevas expectativas**

1. El punto central no es qué tan duro trabajan los académicos, sino en qué tareas deberían hacerlo.
2. Casi todos, incluyendo la gran mayoría de los académicos de las universidades de mayor prestigio, coinciden en que la docencia está subvaluada y en que tal situación debe cambiar.
3. Las IES no están simplemente dando más peso a la docencia; están redefiniendo los roles de los académicos. Parten de las ideas de Boyer y suelen regresar a las categorías tradicionales, pero con definiciones más amplias de lo que significan la docencia y la investigación.

4. Las actividades de extensión son las más descuidadas. Su situación y definición siguen tan confusas como siempre.

5. Las buenas noticias son que las organizaciones académicas están tomando la iniciativa y comienzan a redefinir las expectativas y recompensas apropiadas para sus miembros.

6. Se está prestando atención al punto de cuándo debería evaluarse a los académicos de diversas categorías y qué expectativas son apropiadas en cada etapa. Las IES avanzan en dirección de sistemas de evaluación continua a lo largo de toda la carrera de los académicos, y de estándares que reconozcan las peculiaridades de las diversas etapas.

7. Un segundo tema recurrente es la insistencia de las IES en contar con mejores evidencias para justificar decisiones y recomendaciones relativas al desempeño de los académicos, especialmente en lo que se refiere a docencia.

8. Un tercer tema es que las evaluaciones hechas por los alumnos no son suficientes. Los académicos mismos deberán jugar un papel más importante en la evaluación de la docencia. En otras palabras, las IES están aceptando que la docencia, al igual que la investigación, debe estar sujeta a la evaluación de los pares, pero este propósito aún no se lleva a la práctica.

9. Muchas IES han adoptado el sistema de portafolios de docencia como el medio a través del cual los académicos pueden someter a revisión su trabajo docente, pero no se presta mucha atención a lo que deben contener los portafolios, o a la manera en que el proceso de prepararlos y revisarlos debe usarse para promover la reflexión sobre lo que debe ser una buena enseñanza.

10. La necesidad sentida de nuevos criterios y métodos de evaluación parece limitarse a lo relativo a la docencia. Pocas IES parecen estar repensando criterios y métodos de evaluación de la investigación, o enfoques holísticos para evaluar todas las dimensiones del trabajo académico.

### **Reconsiderando reconocimientos y estímulos:**

11. En esta nueva ronda de preocupaciones sobre la docencia, las IES comienzan a enfrentar la cuestión central de qué tan importante es realmente la enseñanza en lo relativo a las decisiones de las IES en cuanto a contratación, permanencia, promoción y salarios de los académicos.

12. Aumenta la desconfianza en relación con los estímulos habituales para la docencia, pero algunas IES están dando pasos interesantes que podrían reforzar el impacto de dichos estímulos.

13. En sus loables esfuerzos por repensar sus sistemas de estímulos formales, las IES pueden estar perdiendo la oportunidad de promover el interés intrínseco que muchos académicos tienen en cuanto a la docencia y las actividades de servicio.

14. Está apareciendo una nueva tendencia, en el sentido de que la atención de los sistemas de evaluación y rendimiento de cuentas deje de centrarse en los individuos, para pasar a los grupos, particularmente de los departamentos académicos.

### **Hacia sistemas integrales de evaluación y mejoramiento de los académicos en México**

El crecimiento del sistema mexicano de educación superior no se detendrá en muchos años. Como se ha explicado, pese a la expansión de las pasadas décadas, al terminar el siglo sólo llega a las IES alrededor del 18% del grupo de edad correspondiente. A ritmos que dependerán de otros factores, la matrícula de educación superior irá atendiendo progresivamente a proporciones crecientes de cada cohorte, bajo el impulso de la creciente demanda egresada de los niveles anteriores de la escolaridad y de las necesidades de una sociedad cada vez más avanzada científica y tecnológicamente.

La planta de personal académico de las IES se incrementará en consecuencia y, de manera especial, lo hará el segmento de los académicos de carrera. Pero, además del incremento cuantitativo, sus características cualitativas deberán también modificarse en la dirección de una mayor profesionalización, con incrementos sustanciales en la escolaridad media y, en general, en la preparación y el desempeño. Por ello las instituciones deberán contar con sistemas mucho mejores que en el pasado para el desarrollo integral de sus académicos.

Los programas de mejoramiento del profesorado implementados por las IES durante los años 70 y 80 fueron, por lo general, poco consistentes. Como han mostrado los trabajos de Manuel Gil y otros (1994) para enfrentar las necesidades del crecimiento las IES debieron contratar numerosos jóvenes que ni siquiera habían terminado la licenciatura, y pensaron que podían subsanar sus deficiencias mediante superficiales cursos de didáctica o gracias a diseños curriculares por objetivos, sistemas modulares, estructuras departamentales, medios de la llamada tecnología educativa y similares. Como era de esperar, los medios fueron insuficientes frente a las necesidades.

La conciencia de lo anterior ha hecho que las IES busquen modalidades más efectivas de buscar el mejoramiento de su personal académico. La Secretaría de Educación Pública, por su parte, ha promovido diversos programas, hasta llegar al Programa para el Mejoramiento del Profesorado (PROMEP) que se ha establecido como la columna vertebral de la política federal de educación superior. Sin pretender hacer una evaluación de este último programa, cuya implementación no ha estado exenta de fallas –como la presencia de metas poco realistas y el riesgo de credencialismo renovado que ellas pueden traer consigo. puede apreciarse una tendencia a la consolidación de este tipo de políticas.

Continuando con las tendencias de los 90, el documento de líneas estratégicas de desarrollo para la educación superior mexicana que la Asamblea General de la ANUIES aprobó recientemente (2000), incluye una interesante propuesta en este sentido, retomando algunas de las ideas centrales del PROMEP, como la que subraya la importancia del trabajo colectivo más allá del individual, con la noción de cuerpos académicos; se maneja también la idea difundida a partir de los trabajos de Boyer, de tener en cuenta la diversificación de los roles de los académicos de carrera, que no deberán reducirse al de expositores, sino que

deberán incluir el de tutores; guías de los esfuerzos de aprendizaje de los alumnos; promotores de la investigación y la práctica profesional; y ejemplos de compromiso con los valores de las IES.

De manera congruente, el documento de la ANUIES indica que, además del incremento de los estudios de posgrado, las IES deberán organizar actividades que ofrezcan formación para los roles mencionados: preparación pedagógica; para la tutoría; en idiomas extranjeros; en habilidades de cómputo; para el liderazgo y los puestos directivos. Se contempla la atención de elementos complementarios tan importantes como los que se refieren al desarrollo humano, la salud física y mental y la práctica del deporte; se subraya la importancia de buscar la identificación institucional al preocuparse por las personas desde antes de su ingreso a la planta docente (actividades de atracción de alumnos sobresalientes a las tareas académicas); al momento del ingreso (inducción cuidadosa); a lo largo de la trayectoria en la institución (comunicación bidireccional efectiva); y hasta el momento del retiro y después del mismo (atención del tránsito a la jubilación y aprovechamiento de la experiencia de los profesores retirados) (ANUIES, 1999: 202).

Sin darles la importancia que en ocasiones se les atribuye, el texto no omite la consideración de aspectos delicados como son los salarios, prestaciones y condiciones de trabajo del personal académico, buscando esquemas equilibrados que concilien el derecho a niveles de remuneración decorosos y a una razonable estabilidad del empleo con mecanismos confiables y transparentes de evaluación del desempeño y con la viabilidad financiera de las instituciones en el corto y largo plazo.

Lo anterior debe complementarse con aspectos normativos y reglamentarios que son competencia exclusiva de la institución y, en algunos casos, con cuestiones contractuales que corresponden al marco de las relaciones con las agrupaciones gremiales. Se trata de lo relativo a los criterios que orientan el trabajo académico, a las condiciones de ingreso, permanencia y promoción, a la evaluación del desempeño tanto individual como de equipo, y a los sistemas de estímulos respectivos (ANUIES, 1999: 203).

Las dimensiones de los retos de las funciones sustantivas, relativas a la consolidación de la docencia, la investigación y la difusión, de las que se trató en los tres primeros capítulos, así como el enorme desafío educativo que significará la formación de centenares de miles de jóvenes con las características descritas en el Capítulo 4, llevan a la conclusión de que el esfuerzo de las IES por mejorar de manera radical a su personal académico deberá ser enorme también.

Como se señaló en la Introducción, no es necesario subrayar que el papel estratégico de las políticas de desarrollo del personal académico están llamadas a jugar en cualquier programa de mejoramiento que emprenda una institución de educación superior.

Los nuevos esfuerzos deberán superar la etapa de contrataciones apresuradas, vistas individualmente y sin perspectiva, así como la de estrategias simplistas de desarrollo, que atribuyen virtudes casi milagrosas a innovaciones aprovechables, pero poco útiles si se manejan aislada y superficialmente. Al reconocer la importancia de mejores niveles de escolaridad, deberán evitar el riesgo de credencialismo siempre presente en las instituciones educativas.

Los indicadores más importantes para juzgar el éxito de los programas que en el futuro se establezcan no serán la proporción de tiempos completos ni la categoría doctoral, que también deberán considerarse, sino aquellos que muestren la consolidación de auténticos grupos de trabajo, comprometidos con la transformación de las funciones sustantivas en la dirección que el país requiera.

#### **2.6.4 Pertinencia metodológica sobre la evaluación de la docencia**

La relevancia social de la evaluación es indiscutible, sin embargo poco se sabe de la pertinencia metodológica y técnica de los diferentes procedimientos practicados en el ambiente educativo. La evaluación educativa como objeto de estudio es compleja, entre otras razones debido a que se lleva a cabo en múltiples contextos, para diversos propósitos y por medio de diferentes metodologías.

Una definición extendida la conceptualiza como el proceso de determinar el mérito, valor significativo de las cosas (Scriven, 2001). Así, bajo esta perspectiva, la evaluación involucra dos elementos: por una parte los estudios empíricos y por la otra la identificación de valores relevantes para los resultados del estudio donde el evaluador debe sintetizar los resultados y validar o refutar los valores implícitos o explícitos de dicha evaluación. Como lo señala Scriven (2001): introducir en la evaluación el dominio de los valores trascendió los resultados del estudio; fue considerado ilícito en una época, cuando ésta estuvo orientada por el paradigma positivista.

Esta propuesta ubica los hechos de la evaluación como prácticas sociales que no se reducen ni a su aspecto puramente técnico ni al social, sino que representan un proceso que lleva un producto determinado donde se involucran agentes sociales concretos que mantienen entre sí relaciones específicas (Barbier, 1993).

#### **2.6.5 La relación entre lo cuantitativo y lo cualitativo en la evaluación de los docentes**

La enseñanza ha sido conceptualizada como un arte y como una ciencia. Higuera (1959) argumenta que la enseñanza es un arte en el que intervienen emociones que no puedan ser sistemáticamente valoradas y definidas; para él la enseñanza se asemeja a la creación de una pintura o composición musical. En el mismo orden de ideas, Gage (1978) ubica a la enseñanza como un arte en que la intuición, creatividad, improvisación y expresividad juegan un papel muy importante; asimismo, señala la carencia de leyes rigurosas que guíen a la predicción y control en la investigación sobre la enseñanza.

Por el contrario, diferentes autores (Shulman, 1989; Centra y Bonesteel, 1990) consideran que el conocimiento acerca de la enseñanza, adquirido también a través de la enseñanza y de la investigación, proporciona bases suficientes para clasificar a la enseñanza como una ciencia.

Las líneas de investigación de los últimos 20 años dan cuenta del debate y de la complejidad del tema de la enseñanza y, en consecuencia, de la competencia docente.

El estado del arte refleja la inexistencia de una teoría o aproximación metodológica que integre y conceptualice la enseñanza. Coexisten tradiciones de investigación que van desde perspectivas psicológicas cuantitativas tradicionales, de la psicología cognitiva y de la personalidad, hasta la sociología, la sociolingüística y la etnografía, mismas que abordan aspectos particulares de la enseñanza.

En este contexto destacan los siguientes enfoques:

- Proceso-producto
- Tiempo de aprendizaje académico
- Cognición del alumno
- Medición de la enseñanza
- Ecología del aula
- Proceso del aula
- La investigación de la ciencia cognitiva
- Cognición del profesor
- Toma de decisiones

Los puntos anteriores, pueden ser útiles como parámetros en cualquier investigación que aborde la problemática cualitativa de los profesores de educación superior. El presente estudio se hará de acuerdo a la metodología cuantitativa por lo que quizás después se pueda realizar una investigación mixta que considere los puntos ya señalados.

A continuación se contextualizará nuestro estudio con la Historia de la UANL, lugar en donde se aplicará la encuesta a los profesores universitarios de tiempo completo. Cabe aclarar que la mayor parte de los estudios sobre dicha institución de educación superior, relacionados a los profesores universitarios es nula, ya que la mayor parte de ellos gira en cuanto a la mera descripción histórica y no analítica de dicha institución.

## **2.7. Historia de la Universidad Autónoma de Nuevo León**

Los esfuerzos de los primeros gobiernos del Estado de Nuevo León a partir de 1824 por instruir la enseñanza superior oficial partieron del seminario de Monterrey como estructura académica consolidada. La única escuela de educación superior en ese entonces era el seminario que en el año de 1827 contaba con un rector y siete catedráticos. De esta manera en el seminario de Monterrey se formaron los primeros profesionistas de Nuevo León.

Fue en el año de 1933 que se funda la Universidad de Nuevo León. En la exposición de motivos de la Ley Orgánica de nuestra Universidad de 31 de mayo de 1933, se expresa: “Se espera que el estudiante universitario se ajuste a un tipo de hombre leal, limpio, generoso y esforzado, dispuesto a dar su contingente para el mayor prestigio de México; con una franca actitud para corregir lo que sea necesario dentro de su ambiente y con una firme resolución de trabajar con denuedo para el mejoramiento de nuestra cultura” (Salinas, 1983:

Pág. 105).

A pesar de que en 1934 se cerró la universidad y fue reabierta hasta 1943, se crearon en ese lapso nuevas facultades y escuelas: de Ingeniería Civil y Ciencias Químicas, en 1933; la Facultad de Odontología en 1939; la Facultad de Arquitectura, en 1947, y en ese mismo año la de Ingeniería Mecánica y Eléctrica(Salinas, 1983).

La Universidad de Nuevo León, se convierte como la más importante del Norte de México y una de las principales de la República y de acuerdo al Artículo II Fracc. de su vigente ley Orgánica su objetivo era : “Formar profesionales, investigadores, maestros universitarios y técnicos de acuerdo con las necesidades económicas, sociales y políticas de México y del Estado de Nuevo León”.(Salinas, 1983: Pág. 6).

La ley Orgánica de la Universidad de Nuevo León fue un esfuerzo de convergencia para intentar conciliar las numerosas visiones que se tenían sobre el rol y la orientación ideológica de la educación superior. Se conciliaba una universidad, no autónoma, pero al menos con libertad de cátedra. Sin embargo, lo que en teoría debería ser su principal mérito, estar “integrada” a un sistema educativo estatal, sería su principal punto vulnerable.

La iniciación de los cursos fue el 24 de septiembre de 1933, pero al poco tiempo se rompió la armonía que los organizadores habían creado. Lo anterior debido a que la realidad política nacional rebasó la capacidad de consenso que se habría logrado en Monterrey. En diciembre de 1933, durante la convención del PNR en Querétaro, se aprobó la candidatura de Lázaro Cárdenas a la presidencia de la república y surgió la idea de implementar una escuela de corte socialista. Por lo anterior el Ministro de Educación, Narciso Bassols, prefirió renunciar antes que acatar la nueva disposición del Gobierno Federal (Morado, 2007).

La resistencia a la educación socialista no se hizo esperar y estalló una huelga en diciembre de 1934 en la Universidad, a unos cuantos meses de su apertura. En dicho movimiento se exigía la renuncia del Rector Ángel Martínez Villareal. Los estudiantes tomaron las oficinas del Colegio Civil, pero días después las abandonaron tras la toma de las instalaciones por parte de las tropas federales. Ante tal situación, el entonces Gobernador Pablo Quiroga negoció con el Congreso la derogación de la primera Universidad de Nuevo León (Mendirichaga, 1967).

Si nos situamos en 1934, en la capital regiomontana, como en el resto del mundo industrializado, se vivía la resaca producida por la crisis mundial de 1929, siendo la mayor depresión económica del siglo XX. Ante esto, surgieron múltiples voces, políticos y pensadores que anunciaron el fin del capitalismo y la incapacidad del mercado libre para sostener la economía, y profetizaron el sistema socialista como única alternativa. Sin embargo, aunque al interior del pensamiento mexicano había matices, el tema de la universidad estaba presente en la agenda política de todas las corrientes (Morado, 2007).

En resumen, de 1917 a 1950, la Educación Superior en Nuevo León sufrió una serie de cambios, debido a que las diversas instituciones que ofrecían este tipo de educación se unificaron y superaron el conflicto ideológico que represento el contexto de la educación socialista (Zavala, 2008).

La edificación de la Ciudad Universitaria fue propuesta por Raúl Rangel Frías, siendo rector de la Universidad de Nuevo León en 1950, y a ello se orientaron las primeras gestiones del recién creado patronato universitario y dos años más tarde el presidente Miguel Alemán donó al gobierno del Estado los terrenos donde se construiría más tarde la Ciudad Universitaria. Lo anterior ayudó a que las diligencias del patronato se fortalecieron, y el 18 de febrero de 1957, Adolfo Ruiz Cortines decretó la donación de 100 hectáreas ubicadas al norte del campo militar como un espacio destinado a favorecer las demandas de la Universidad de Nuevo León (Zavala, 2008).

De esta manera y como bien lo argumentaba Raúl Rangel Frías *“La idea que preside la proyección del mencionado Centro, consiste en dotar de un domicilio a las complejas actividades universitarias. La preparación de la juventud no está radicada sólo en la página de un libro o en la enseñanza verbal de los maestros. El aula y la letra han de estar incorporados a la experiencias de los laboratorios, a la práctica de los talleres y el sano ejercicio de todas las funciones vitales”* (Zavala, 2008: pág. 206).

Posteriormente en 1978, se creó la Unidad Mederos con la aprobación de las facultades de Ciencias de la Comunicación y Ciencias Políticas. Por su parte la unidad Linares se comenzó a construir en 1980 con las facultades de Ciencias de la Tierra, Ciencias Forestales y Contaduría Pública.

Según Salinas Quiroga: “La universidad lleva una triple finalidad; creación de la alta cultura, formación de individuos capaces para todas las actividades y ocupaciones sociales y estudio del medio en que actúa, con el fin de aplicar tanto la cultura como las capacidades de los individuos que prepara, en beneficio del organismo social en que vive”. En base a dicho argumento se crearon facultades que vinieron a cubrir demandas de una sociedad que requería de constante innovación en todas las áreas. (Zavala, 2008: pág. 208).

También la tan anhelada autonomía universitaria de la Máxima Casa de estudios se concede en 1969, siendo gobernador del estado el licenciado Eduardo A. Elizondo, teniendo como contexto las tensiones del gobierno y de los universitarios. Las disputas continuaron hasta llegar la época de los ochentas en donde se llegó finalmente a una relativa calma política, acompañado de ello se creó la Biblioteca Universitaria “Capilla Alfonsina” en honor al regiomontano universal Alfonso Reyes. Ya en las década de los noventas se inauguró la Biblioteca Universitaria “Raúl Rangel Frías” que ha funcionado como el mayor centro bibliográfico central de la Universidad Autónoma de Nuevo León (Zavala, 2008).

Por último, es pertinente aclarar que existe poco o nula bibliografía acerca del desarrollo profesional docente de la Universidad Autónoma de Nuevo León, por lo que lo redactado en el presente apartado es totalmente descriptivo.

## CAPÍTULO 3: METODOLOGÍA

**Metodología Cuantitativa.** La metodología cuantitativa es secuencial y de carácter probatorio, parte de una idea de donde se obtienen objetivos y preguntas de investigación, se revisa el marco teórico. De las mismas preguntas se establecen las hipótesis y se determinan las variables y se utiliza un mediciones para probarlas y al final se establece una serie de conclusiones respecto a las hipótesis que fueron planteadas con antelación (Hernández, Fernández y Baptista. 2006).

**Generalización de sus resultados:** los indicadores cuantitativos tienen la característica principal que debido a que se basan en muestras estadísticamente representativas se podría extrapolar a todo el universo. En el caso del presente estudio con la muestra extraída de los PTC seleccionados podremos generalizar sus características para toda la UANL, pero se tiene la limitante que es sólo sobre esta misma institución, por lo que no se podría generalizar para otras universidades públicas a nivel nacional o internacional. Esto último constituiría, su limitante más relevante.

Aun así, podría utilizarse como la metodología y el cuestionario, pero revalorando la población total para por estar de nueva cuenta la muestra que sería representativa. Además podría servir de parámetro en instituciones de educación superior del país, sobre todo las públicas, porque los lineamientos de calidad exteriores son iguales que las otras universidades públicas.

### 3.1 Aspectos generales en la descripción de la técnica de recolección de información

Para obtener la información planteada tanto en el problema de investigación como en la misma hipótesis se procede al apartado metodológico, donde como primer punto se esquematiza el diseño de la investigación. Los diseños de investigación permiten planear los procedimientos para lograr el máximo control sobre los eventos en su repetición y predicción al establecer la relación causa-efecto entre los fenómenos. Sin embargo en las ciencias sociales resulta complejo establecer con claridad la relación causa-efecto debido a la escasa manipulación que se puede realizar debido principalmente a que los hechos ya ocurrieron.

A este tipo de diseño de investigación se le conoce como “diseño no experimental” y autores como Arnau (1998), Hernández, Fernández y Baptista (2003), lo utilizan en sus investigaciones. Kerlinger (1990: 394) define el término “no experimental” como: *una indagación empírica y sistemática en la cual el científico no tiene un control directo sobre las variables independientes porque sus manifestaciones ya han ocurrido o porque son inherentemente no manipulables. Las influencias acerca de las relaciones entre variables se hacen, sin una intervención directa, a partir de la variación concomitante de las variables dependientes e independientes.*

Una de las limitantes de los diseños no experimentales es que no existe un control directo sobre la variable independiente, por lo que afecta su validez interna al compararlos con los

experimentales; además de esto no se podría llevar a cabo el proceso de sistematicidad en la repetición de hallazgos, por lo que se pierde orden y la posibilidad de hacer interpretaciones de causalidad de los fenómenos. Al respecto Campbell y Stanley (2001) destacan que lo importante no es la experimentación pura como máximo exponente de la “verdad” sino el reconocer las limitantes, las fallas de los diseños a causa de dichas limitaciones. De hecho una de las ventajas de la investigación no experimental es que la mayoría de los problemas de carácter social y/o educativo no conducen por sí mismos a la experimentación.

Los diseños no experimentales se clasifican en longitudinales y transversales. Para fines de nuestro estudio elegiremos el diseño transversal debido a que mide las variables que se estudian en un solo punto en el tiempo. Los diseños a su vez pueden dividirse en exploratorios, descriptivos, correlacionales y multivariantes. El nuestro posee características que lo asemejan con los estudios correlacionales debido a que queremos saber la fuerza y dirección entre la variable dependiente y las independientes. Estimando la primera con un rango de 0 a 1, en donde 0 es la ausencia de correlación y 1 es la correlación máxima. La dirección nos indicará si el valor de las variables se modifica en el mismo sentido o en el sentido contrario, es decir, en forma positiva o negativa respectivamente (Landro y González, 2006).

Otra de las limitantes es que la incertidumbre en los estudios correlacionales es mayor que en los experimentales, debido a que existe la posibilidad de que otras variables fuera de las que se habían considerado al principio del estudio puedan afectar los cambios en la variable dependiente (Kerlinger, 1988; Arnal et al., 1994). Por lo anterior es muy complejo explicar relaciones de causalidad cuando los datos obtenidos por el investigador hacen referencia a una variable independiente que no ha sido manipulada.

Por otra parte, para la obtención de datos de la variable dependiente utilizaremos el método de la encuesta que consiste en un método de recolección de datos que se realiza mediante un cuestionario aplicado a un grupo de personas. Cuando los investigadores emplean este método se basan en el estudio de un subconjunto de la población para hacer inferencias sobre la población, pues raramente se estudia a toda la población (Kerlinger 1988; León y Montero, 1993).

La encuesta será entonces el instrumento que se utilizará, por la vía personal, la cual contará primeramente con una prueba piloto. Esta prueba piloto tiene como objetivo corregir el contenido, diseño y redacción, así como el diseño de la base de datos que incluya desarrollo de códigos que deberán estar impresos en el cuestionario. Lo anterior para agilizar la captura de la información.

### **3.2 Estrategia de primero la investigación y luego la teoría**

En esta estrategia primero se observa un fenómeno, después se delimitan y se miden sus atributos en una serie de diversos contextos. Posteriormente se analizan los datos para identificar patrones sistemáticos de variación; si así fuera se procedería a elaborar una teoría. Entre los defensores de dicho enfoque se encuentran Merton (1968) en la sociología y Skinner (1969) en la psicología.

Así, una vez que se tiene los datos podemos empezar a relacionar patrones de comportamiento a los que podríamos enlazar con el Marco teórico el cual deberá de contradecir o secundar los resultados obtenidos en la etapa del análisis de la información. En el caso de la presente investigación resulta pertinente utilizar dicho método debido a que a pesar de que existe una gran bibliografía respecto los docentes en educación superior, son muy escasos los estudios cuantitativos con información primaria en donde se utilizaron encuestas en forma directa con el personal docente. Por lo tanto el actual estudio va a ser de carácter exploratorio, ya que ha sido pocas veces estudiado, tan así que no existe mucha bibliografía sobre estudios realizados a la misma Universidad (Hernández, R, Fernández C, y Baptista, P., 2006).

### **3.3 Población y muestra**

Partiendo de la definición de población que hace Selltiz (1980) quien menciona que una población es considerada como el conjunto de todos los casos que concuerdan con una serie de especificaciones, para esta investigación nuestra población y unidad de análisis serán los profesores de tiempo completo de la Universidad Autónoma de Nuevo León.

Dado que nuestra población está comprendida por 2,602 profesores y que es imposible la aplicación de encuestas al total de ellos, debido a limitaciones en tiempo y presupuesto, se procederá a seleccionar una muestra que sea representativa de la población sobre la cual se recolectaran los datos para de esta forma obtener resultado que permitan hacer inferencias sobre el total de la población objeto de estudio.

Para efecto de la selección de la muestra se recurrirá al método de muestreo probabilístico estratificado con la finalidad de poder comparar los resultados entre segmentos o grupos de población con mayor precisión, debido a que se observa que la distribución de los profesores en los diferentes niveles es muy variada ya que mientras que los profesores Titulares de tiempo completo “D” suman 34, los profesores asociados de tiempo completo “A” llegan a ser hasta 989.

### **3.4 Procedimiento para la determinación del tamaño de muestra y de cada estrato.**

Como primer paso determinaremos el número de profesores que conformaran la muestra representativa para el presente estudio a través del muestreo probabilístico ya que daremos la misma probabilidad de ser seleccionados a todos los miembros de la población a través de una selección aleatoria de las unidades de análisis. La razón de ello es que, como argumenta Kish (1995), puede medirse el tamaño del error en las predicciones, por lo que el principal objetivo es reducir al mínimo el error, que es llamado “error estándar”.

Para determinar el número de unidades muestrales que hay que seleccionar de la población recurrimos a establecer una muestra con un nivel de error menor de 0.01. Para que la media de la muestra se acerque a la media poblacional. Según Hernández, Fernández y Baptista (2006) existen dos pasos para determinar qué tan grande debe de ser la muestra:

1.  $n' = S^2 / V^2 =$  Tamaño provisional de la muestra  $1 =$  varianza de la muestra / varianza de la población.
2.  $n = n' / 1 + n'/N$

Dónde:

$N =$  Tamaño de la población

$V^2 =$  varianza de la población al cuadrado. Cuadrado de la población estándar.

$S^2 =$  varianza de la muestra expresada como la probabilidad de ocurrencia de la media de la muestra.

$n' =$  tamaño de la muestra sin ajustar

$n =$  tamaño de la muestra

Sustituyendo en las fórmulas tenemos:

$$n' = S^2 / V^2 = P(1-P) / (0.015)^2 = 0.5(1-0.5) / 0.000225 = 1111.11$$

$$n = n' / 1 + n'/N = 1111.11 / 1 + 1111.11 / 2602 = 596$$

Por lo anterior tenemos que en base a una población de 2602 profesores universitarios, la muestra deberá de ser de 596 profesores.

Considerando que los profesores de tiempo completo de la Universidad Autónoma de Nuevo León se distribuyen entre las diferentes categorías de la siguiente manera:

<b>UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN</b>		
<b>PERSONAL ACADEMICO 2009</b>		
<b>PERSONAL ACADEMICO POR TIPO DE NOMBRAMIENTO</b>		
<b>Profesor Titular de Tiempo Completo A</b>		460
<b>Profesor Titular de Tiempo Completo B</b>		112
<b>Profesor Titular de Tiempo Completo C</b>		45
<b>Profesor Titular de Tiempo Completo D</b>		34
<b>Profesor Asociado de Tiempo Completo A</b>		989
<b>Profesor Asociado de Tiempo Completo B</b>		724
<b>Profesor Asociado de Tiempo Completo C</b>		238
<b>Total</b>		2,602

Nota: Se refiere al número de personas, Diciembre 2009.

Fuente: Dirección de Recursos Humanos y Nóminas de la UANL

Para determinar el número de maestros que deberán ser seleccionados en cada segmento o estrato se procede de la siguiente manera:

- a) se define como estrato a cada una de las categorías de los niveles de los profesores,
- b) se determina el coeficiente de estratificación dividiendo la muestra probabilística entre la población total.

$$fh = n/N = 596 / 2602 = 0.2290$$

- c) Se multiplica cada uno de los estratos en cuestión por dicho coeficiente para obtener la muestra representativa de cada uno de ellos, quedando de la siguiente manera:

Estrato	Maestros	Tamaño muestra
Ptc a	460	138
Ptc b	112	34
Ptc c	45	13
Ptc d	34	10
Patc a	989	296
Patc b	724	217
Patc c	238	71
<b>Total</b>	<b>2,602</b>	<b>779</b>

Por lo tanto, esta es la forma como quedaran distribuidos las encuestas que deberán recolectarse entre la muestra de 596 profesores de tiempo completo.

### **3.5 Instrumento de recolección de la información.**

De acuerdo a Hernández, Fernández y Baptista (2006) el instrumento de recolección de datos debe de reunir tres requisitos básicos: confiabilidad, validez y objetividad.

#### **Confiabilidad.**

La confiabilidad de un instrumento debe de ser medida con el grado en que su aplicación repetida al mismo individuo u objeto produce resultados iguales. Además, según Campbell y Russo (2001) la confiabilidad es el grado de coincidencia obtenido en varias medidas que son parecidas en procedimiento o método. También se puede definir la confiabilidad de

cualquier instrumento de medición como el porcentaje de la varianza del constructo debido a la calificación verdadera (DeVellis, 2003). El concepto de varianza es muy importante debido a que representa el proceso de falsación de los modelos porque se puede explicar qué tanto de la varianza de nuestra variable dependiente se explica por todas y cada una de las variables independientes del modelo.

## **Validez**

En términos generales, validez significa la medición de que un instrumento realmente mide la variable que pretende medir. Cuando los indicadores de un constructo están bien representados se puede afirmar que existe validez entre las medidas. Es decir, validez se refiere al grado de concordancia entre medidas cuyos métodos son distintos. La tipología de la validez es diversa. Destacan entre los tipos: la validez de contenido, la predictiva y la de constructo. La primera se refiere al grado en que las preguntas son representativas al dominio que se pretende medir; el segundo tipo de validez es en cuanto a su nivel de correlación entre las variables; y la tercera es la que nos podría decir si la prueba es lo suficientemente válida para generalizarla y utilizarla en otros instrumentos diferentes.

En nuestro estudio la variable independiente sería el concepto de calidad en sus distintos lineamientos (internos y externos) y las variables dependientes aquellas a las que les influiría dicho efecto, por ejemplo: asistencia, productividad, edad, sexo y seguridad laboral, entre otras. Utilizaremos la estadística inferencial, ya que como su nombre lo indica nos permitirá inferir características poblacionales a partir de las características muestrales cuando se cumple con la hipótesis de investigación.

## **Objetividad.**

En un instrumento de medición la objetividad se refiere al grado en que éste es permeable a la influencia de los sesgos y tendencias del investigador que lo administra. Los estudios cuantitativos como el actual proyecto buscan que la influencia de las características y las tendencias del investigador se reduzcan al mínimo posible (Mertens, 2005)

Por lo anterior, el instrumento de recolección de la información quedo elaborado y estructurado (Anexo1) para aplicarlo en los Profesores de Tiempo Completo (PTC) de la Universidad Autónoma de Nuevo León (UANL) y que captarán las características:

**Personales.** En ellas se podrá establecer la condición de género, edad, número de hijos y edad de ellos. Con el fin de poder ver el perfil general del PTC de la UANL y el contexto familiar con el que vivé.

**Laborales.** El medio ambiente laboral constituye un factor clave por explorar en el PTC. El conocer sus años de antigüedad, su nivel de planta y si aparte de ser profesor ocupa alguna otra actividad administrativa serán importantes al momento de considerar sus prioridades.

**Académicas.** El instrumento también pretenderá captar el nivel máximo de estudios de los PTC, si se encuentra o no estudiando, si pertenece al SNII, al PROMEP, a algún Cuerpo Académico, si se encuentra impartiendo clases en este momento y a cuantos alumnos les

imparte dicha clase. Lo anterior con el fin de estimar las características académicas con las que cuenta cada PTC, en particular es decir por facultad o en forma general por toda la Universidad.

**Productividad.** La productividad de los PTC pretende ser medida en este apartado al evaluar los artículos publicado en revistas, capítulos de libros, libros de manera individual. Su asistencia a conferencia ya sea como ponente o simple asistente, además de su diversificación en las horas dedicadas a la docencia, investigación y gestión. Aquí se tratara de captar cuál es la prioridad que establece cada PTC ya sea para cuestiones de publicación, investigación docencia o labores administrativas.

**Conocimiento de los programas de evaluación.** En este apartado de la encuesta para los PTC se pretende medir que tanto sabe el profesor de que en su institución se aplican o no los programas de calidad como el PROMEP, SIN, estímulos, entre otros. Y además que tanto conoce el propio sistema de estímulos de su propia Universidad y si en verdad está de acuerdo con él.

**Percepción de los profesores.** El último apartado de la encuesta recolectara la información de la percepción que tiene los PTC y se cuantificará para poder medir sus preferencias acerca del objetivo que tienen las evaluaciones, el significado de PROMEP, la relación con la docencia de dicho programa. Así del saber, cómo le afecta la presión por publicar, además de que si considera a la investigación o a la docencia como su prioridad principal como PTC.

### **3.6 Límites de la investigación.**

En el presente estudio se asume la limitante del alcance en el aspecto del objeto de estudio el cual lo constituye el PTC y no los profesores por horas, por lo que el universo sólo será un segmento del universo total de profesores de toda la UANL. Cabe aclarar que se eligió a los PTC debido a su familiaridad y compromiso laboral con las instituciones donde laboran debido a que permanecen más tiempo que otros docentes.

Además de ello, tenemos que tomar en cuenta dos aspectos en la limitante del estudio: el aspecto metodológico y la generalización de resultados. Así tenemos que el primero tiene que ver con el método de recolectar y analizar la información, mientras que el segundo trataría la forma en cuanto si puede o no ser válido dicho estudio, en otras instituciones de educación superior.

### **3.7. Técnicas utilizadas para el análisis estadístico.**

A continuación se mencionan las técnicas estadísticas que serán utilizadas una vez que se hayan capturado los datos de campo y se proceda su validación y codificación de cada una de las encuestas aplicadas a los profesores de tiempo completo. En primera instancia se procederá a través de dicho análisis a estimar la diferencia entre muestras independientes

para ver que variables son estadísticamente significativas entre ambas muestras. Posteriormente de dichas variables se les aplicará la técnica de correlación de Karl Pearson para ver precisamente el grado de correlación que hay con respecto al programa de calidad considerado.

### **Diferencia de medias para muestras independientes.**

De acuerdo a Camacho (2006. Pág. 171), lo que es relevante no es que las medias sean distintas sino que sean significativamente distintas. La significación tiene que ver con la probabilidad, es decir, la diferencia que se pretende buscar pertenece a un universo de diferencias del cual sabemos su comportamiento. Se conocen algunas propiedades de la población como la desviación típica y su distribución, la cual es normal. Así, cuando la probabilidad de ocurrencia de una diferencia sea menor o igual al 5% se dice que el resultado es estadísticamente significativo y que existe diferencia entre medias

### **Prueba de Levene.**

La prueba de muestras independientes tiene diferentes fórmulas, dependiendo de si las varianzas de los grupos son o no iguales. Se emplea la prueba llamada Levene para comprobar lo anterior. La cual indica que si  $P \leq 0.05$  (nivel de significación del 5%) se asume que las varianzas son iguales, si  $P >$ , se asume que no lo son. De esta manera, sólo cuando la probabilidad del contraste  $t$  sea mayor que 0.05 se dirá que no existe diferencia significativa entre las medias, o dicho de otra manera ambos grupos son iguales.

### **Correlación.**

El análisis de correlación es el estudio de la relación entre variables. Para determinarlo necesitamos apoyarnos en el Coeficiente de Correlación de Karl Pearson, el cual describe la fuerza de la relación entre dos conjuntos en escala de intervalo o de razón.

Interpretación: El valor del índice de correlación Pearson (IP) varía en el intervalo [-1,1]:

Si  $IP = 1$ , existe una correlación positiva perfecta. El índice indica una dependencia total entre las dos variables denominada relación directa: cuando una de ellas aumenta, la otra también lo hace en proporción constante.

Si  $0 < IP < 1$ , existe una correlación positiva.

Si  $IP = 0$ , no existe relación lineal. Pero esto no necesariamente implica que las variables son independientes: pueden existir todavía relaciones no lineales entre las dos variables.

Si  $-1 < IP < 0$ , existe una correlación negativa.

Si  $IP = -1$ , existe una correlación negativa perfecta. El índice indica una dependencia total entre las dos variables llamada relación inversa: cuando una de ellas aumenta, la otra disminuye en proporción constante.

## **CAPITULO 4. ANALISIS E INTERPRETACIÓN DE DATOS**

### **4.1 La aplicación del proceso metodológico.**

Una vez que concluyó la etapa de la elaboración del instrumento de campo, se procedió al envío de oficios a cada director de las 23 facultades de la Universidad Autónoma de Nuevo León que fueron seleccionadas (Anexo 2) y posteriormente la elaboración del oficio personalizado de cada uno de los 515 PTC que formaron la muestra representativa (Anexo 3). Para la correcta aplicación correcta del cuestionario se contó con la ayuda de 10 encuestadores mismos que fueron capacitados para evitar el menor sesgo posible en la recolección de datos.

Cabe aclarar que menos del 3 % de los PTC no fueron encuestados, debido entre otras cosas a que se negaron a contestar, se encontraban ya jubilados o simplemente no se desempeñaban como profesores de materia en la facultad en donde laboraban.

El periodo de tiempo de la captura fue de cinco meses, desde enero hasta mayo del año 2011, siendo los periodos de referencia el año escolar anterior, según se hace constar en la encuesta aplicada. Así también en tiempo promedio de la aplicación por cada encuesta fue de diez minutos.

### **4.2 Resultados**

Una vez recolectado los datos se procedió a su respectiva captura a través del software estadístico denominado SPSS en donde se fue formando la base de datos de cada uno de los cuestionarios, que anteriormente habían sido marcados por un número de folio, para tener un mejor control de los mismos. El tiempo de captura fue de una semana.

A continuación mostramos los resultados obtenidos en SPSS de manera descriptiva y posteriormente de manera inferencial, para después proceder al análisis de ambos.

#### **4.2.1 Análisis con estadísticas descriptivas.**

En este apartado se presenta las características generales de los Profesores de Tiempo Completo (PTC) de la Universidad Autónoma de Nuevo León, las cuales fueron obtenidas mediante la información recolectada en el trabajo de campo y han sido ordenadas en seis grupos: a) características personales, b) laborales, c) académicas, d) productivas, e) de conocimiento de los programas evaluativos y e) de percepción.

##### *a) Características personales*

Los PTC de la UANL tiene una edad promedio de 45 años; en su distribución por sexo se concentra más en el género masculino al ser hombres el 67% de ellos y solamente el 33% mujeres. Respecto a la edad, el promedio de los hombres tiene 46 años contra 42 de las mujeres. Con relación al estado civil, un 65% vive en unión conyugal; mientras que con

relación al número de hijos la información muestra que el número promedio de hijos es de dos y la edad promedio del primer hijo es de 20 años (ver cuadro 3).

**Cuadro 3. Características Personales.**

<b>Variables</b>	<b>Indicador</b>
Edad	45
Hombres	67%
Mujeres	33%
Estado civil	65%
Número de hijos	2
Edad del 1er Hijo	20

**Fuente: Investigación propia. 2011**

Con base a lo anterior podemos señalar que la población docente de tiempo completo de la UANL en su mayoría es de sexo masculino, vive una relación conyugal, se encuentra en una etapa madura y tiene familia.

*b) Características laborales*

Del total de PTC de la UANL, el 66% se encuentra en la categoría de Titular “A”, (de acuerdo a la normatividad vigente de la UANL) es decir, aquel que tiene a su cargo la atención y orientación general de la enseñanza y/o de la investigación y la responsabilidad de participar en comisione para el diseño de planes y programas de estudio, presentar trabajos en congresos o eventos similares, dictar cursos parciales o completos de su especialidad, realizar investigaciones, dirigir seminarios y cursos de especialización y fomentar la realización de los trabajos de tesis.

El 86 % tienen “base”, por lo que están generando antigüedad . Además, el promedio de años de laboral en la UANL es de 15 años y el 34 % de los PTC combinan sus actividades de docencia con algún cargo administrativo al interior de la Universidad (Cuadro 4).

[http://transparencia.uanl.mx/normatividad\\_vigente/archivos/LyR09/14personalacademidico.pdf](http://transparencia.uanl.mx/normatividad_vigente/archivos/LyR09/14personalacademidico.pdf)

**Cuadro 4. Características Laborales.**

<b>Variables</b>	<b>Indicador</b>
Tipo “Titular”	66%
Nivel	“A”
Cuenta con basificación	86%
Años de antigüedad promedio en la UANL	15
Ocupa algún cargo administrativo	34%

**Fuente: Investigación propia. 2011**

Dado lo anterior, se puede señalar que la mayoría de los PTC están basificados, es decir están generando antigüedad. Además, si se considera que el tiempo laboral necesario para

tener derecho a retiro son 30 años y que la antigüedad promedio de los PTC es de 15 años, la mayoría de los docentes estaría en promedio a sólo tres lustros de dicho evento. Otra cosa que se desprende de esta información es la multifuncionalidad del docente ya que un tercio de ellos comparte su faceta de docente e investigador con horas laborales en actividades administrativas en la UANL.

*c) Características académicas*

De acuerdo a los resultados obtenidos, la mayoría de los PTC (95%) es titulado y ha impartido clases frente a grupo; sin embargo, su desempeño en la investigación es modesto pues únicamente un 36% pertenece al PROMEP y sólo un 12% es miembro del SNI, además de que el tiempo promedio de pertenecer a cada uno de estos programas es poco al ser de 5 y 6 años, respectivamente (Cuadro 5).

**Cuadro 5. Características Académicas.**

<b>Variables</b>	<b>Indicador</b>
Cuenta con estudios de Doctorado	27%
Cuenta con título	95%
Actualmente está estudiando	28%
Pertenece al SNI	12%
Años de pertenecer al SNI	6
Pertenece al PROMEP	36%
Años de pertenecer al PROMEP	5
Pertenece a algún Cuerpo Académico	44%
Cuerpo académico en consolidación	29%
Impartió clase en al menos un grupo	95%
Cuántas clases en promedio impartió	3
De las anteriores cuantas clases impartió en más de dos ocasiones	2
Alumnos en promedio que tuvo en las materias que impartió	40

**Fuente: Investigación propia. 2011**

El 17.5 % de los PTC tiene estudios de licenciatura, el 55.5 % de maestría y el 27 % de doctorado. Esto último implica que 3 de cada 10 PTC tienen grado de doctor y la mitad de ellos no pertenecen al SNI, el cual tiene como principal objetivo promover y fortalecer, a través de la evaluación, la calidad de la investigación científica y tecnológica (en <http://www.conacyt.mx/SNI/Paginas/default.aspx>, consultado el 19 septiembre de 2011).; y que 4 de cada 10 PTC pertenecen al PROMEP. No obstante, un 44 % de los PTC es miembro de algún Cuerpo Académico (CA), pero sólo un 29% se encuentra en un CA consolidado. Otra información importante que se desprende de este cuadro es que solamente un 28% de los PTC se encuentra estudiando actualmente, sugiriendo quizás un desinterés por mantenerse actualizado.

*d) Características de Productividad*

Respecto a las características de productividad, se tiene que tomando en cuenta los últimos tres años, es decir los últimos seis semestres escolares, el número de artículos publicados en revistas por cada PTC apenas supera la unidad. En cuanto a libros publicados en promedio por profesor de tiempo completo no se llega ni a la mitad de uno, lo mismo que en cuestión de capítulos para libros la cifra es de apenas la mitad de uno es decir 0.51.

**Cuadro 6. Características de Productividad de los PTC.**

<b>VARIABLES</b>	<b>INDICADOR</b>
En los últimos tres años cuántos artículos ha publicado en revistas	1.21
En los últimos tres años cuántos libros ha publicado de manera individual	0.19
En los últimos tres años cuántos capítulos de libros ha publicado	0.51
Asistió en el último año a alguna reunión especializada a nivel nacional o internacional.	65%
A cuántas conferencias ha asistido como ponente en el último año escolar	1.63
Del total de horas a la semana cuántas le dedica a la Docencia	24
Del total de horas a la semana cuántas le dedica a la Investigación	10
Del total de horas a la semana cuántas le dedica a administración o gestión	6
Del total de horas a la semana cuántas le dedica a Otras	1

**Fuente: Investigación propia. 2011**

No obstante, el 65% señaló haber asistido al menos a una reunión especializada a nivel nacional o internacional, pero en promedio fueron dos conferencias en las que participaron como ponentes.

En cuanto a su diversificación temporal se tiene que la mayor parte se dedica a la docencia, al contabilizar un promedio de 24 horas a la semana contra sólo 10 de investigación y 6 de administración o gestión.

*e) Características sobre el conocimiento de los programas de evaluación de los PTC.*

El 62 % de los PTC señaló que conoce los programas de evaluación, de los cuales el 86% dice estar de acuerdo con ese sistema (Cuadro 7).

**Cuadro 7. Características del conocimiento de los programas de evaluación por parte de los PTC.**

<b>Variables</b>	<b>Indicador</b>
Conoce el sistema de estímulos de la UANL	62%
Cree usted que se cumple con lo establecido en el programa de estímulos	86%
Se aplica en su institución la evaluación del PROMEP?	87%
Se aplica en su institución la evaluación de SNI?	78%
Se aplica en su institución la evaluación magisterial?	71%
Se aplica en su institución la evaluación de estímulos?	50%
Se aplica en su institución la evaluación de otros	2%

**Fuente: Investigación propia. 2011**

De igual manera, la mayoría contestó que los programas de calidad educativa como el SNI, PROMEP y evaluación magisterial son aplicados por sus instituciones.

*f) Características de la percepción de los PTC*

Cuando a los PTC se les cuestionó respecto si el principal objetivo de las evaluaciones era el de incrementar el ingreso de los docentes, menos del 10% contestó afirmativamente, sin embargo cuando se le menciona que si el PROMEP tenía como significado en ellos, la respuesta afirmativa aumentó en un 23 %.

**Cuadro 8. Características de la percepción de los PTC.**

<b>Variables</b>	<b>Indicador</b>
El objetivo de las evaluaciones es el incrementar el ingreso de los docentes	8%
El significado de pertenecer al PROMEP es el de los estímulos económicos	23%
La capacitación de los docentes y elevar la calidad de los alumnos son la relación entre ser Docente y pertenecer al PROMEP	93%
La presión por publicar beneficia a la calidad de enseñanza en la Universidad	60%
Se siente atrapado en su institución por las limitadas oportunidades para avanzar	15%
En mi institución las publicaciones se evalúan cuanti y cualitativamente	48%
Interés primordial de los PTC en la investigación	34%
En los últimos dos o tres años ha sido más difícil obtener apoyo financiero para trabajar en mi disciplina	49%
La obtención de la planta completa depende de tener estudios de posgrado	65%

**Fuente: Investigación propia. 2011**

Al preguntar por la relación que tiene el pertenecer al PROMEP y el ser docente, un alto porcentaje, de 93%, contestó que es un vínculo que se relaciona con la capacitación de los docentes y aumentar la calidad del alumnado. Lo anterior, a pesar que sólo el 34% manifiesta que su interés primordial sea la investigación.

También se logró establecer que la mayoría de los PTC no les perjudica la presión por publicar sino que los incentiva para aumenta la calidad en su enseñanza. Así mismo, un alto porcentaje no se siente limitado en su institución en cuanto a oportunidades para avanzar, a pesar de casi la mitad considera que es difícil conseguir apoyo financiero para trabajar en su disciplina. Finalmente, el 65% de los PTC considera que para la obtención de la planta es decide en base a estudios de posgrado.

#### **4.2.2 Análisis con estadística inferencial.**

Con el fin de evaluar la eficacia de los programas de calidad, SNI, PROMEP y Cuerpos Académicos, con las diferentes variables derivadas de las preguntas del instrumento de campo llevado a cabo en esta investigación, se ha recurrido a la estadística inferencial utilizando la prueba de diferencia de medias para muestras independientes. Dicha prueba es utilizada en la investigación empírica cuando se busca evaluar la eficacia de algún tratamiento, intervención, etcétera (Landeroy y González, 2006).

#### **Comparación de los PTC que pertenecen y no al SNI, por medio de la prueba de diferencia de medias y de la correlación de Pearson.**

Ahora procederemos a aplicar la prueba de diferencial de medias al comparar por medio del análisis estadístico algunas variables que resultaron tener diferencia significativa y posteriormente estimaremos el grado de correlación que existe entre ellas, es decir con qué fuerza se correlaciona pertenecer al SNI con cada una de las variables que resultaron estadísticamente significativas.

#### **Cuadro 9. Comparación de PTC que pertenecen y no pertenecen al SNI, bajo la prueba de diferencia de medias y prueba de correlación de Pearson.**

<b>Variables</b>	<b>Sig.(bilateral) Pearson</b>
<b>Nivel máximo de estudios.</b>	0 .453**
<b>Pertenece al PROMEP.</b>	0 .403**
<b>En los últimos tres años cuántos artículos ha publicado en revistas.</b>	0 .370**
<b>Estatus del Cuerpo académico.</b>	0 .284**
<b>En los últimos tres años cuántos libros ha publicado de manera individual</b>	0 .262**
<b>Pertenece a algún Cuerpo Académico.</b>	0 .248**
<b>Tipo de PTC.</b>	0 .229**

<b>A cuántas conferencias ha asistido como ponente en el último año escolar</b>	0	.215**
<b>Años de pertenecer al PROMEP.</b>	0.005	.209**
<b>En los últimos tres años cuántos capítulos de libros ha publicado</b>	0	.194**
<b>Conoce el sistema de estímulos de la UANL</b>	0	.189**
<b>Alumnos en promedio que tuvo en las materias que impartió.</b>	0	-.180**
<b>Ocupa algún cargo administrativo.</b>	0	.179**
<b>Asistió en el último año a alguna reunión especializada a nivel nac. o inter.</b>	0	.164**
<b>Del total de horas a la semana cuántas le dedica a la Docencia</b>	0.001	-.153**
<b>Su interés primordial se centra en la investigación o en la docencia?</b>	0.001	.143**
<b>Se aplica en su institución la evaluación de SNI?</b>	0.001	.141**
<b>Del total de horas a la semana cuántas le dedica a la Investigación</b>	0.008	.116**
<b>Se aplica en su institución la evaluación magisterial?</b>	0.01	.114**
<b>Se aplica en su institución la evaluación del PROMEP?</b>	0.037	.092*

\*\* . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

\* . Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

**Fuente: Investigación propia. 2011**

En el cuadro 9 se pueden observar a todas las variables que fueron estadísticamente significativas entre el grupo de PTC que son miembros del SNI contra el grupo que no pertenece al SNI, quedando visualizadas de mayor a menor según su nivel de correlación.

Así, tenemos que los miembros del SNI poseen algunas características principales que son las de mayor fuerza de correlación de acuerdo al indicador de Pearson, la cuales son:

- ✓ Tener grado de doctor.
- ✓ Pertenecer al PROMEP.
- ✓ Publicar libros y artículos en revistas.
- ✓ Pertenecer a un Cuerpo Académico en Consolidación.
- ✓ Asistir a conferencias como ponente.

También se destacan algunas variables las cuales correlacionan débilmente como lo son publicar artículos de libros, asistencia a reuniones especializadas a nivel nacional e internacional. Así como conocer el sistema de estímulos que impera dentro de la UANL, saber que en su institución se evalúa el SNI, PROMEP y la evaluación Magisterial. Además revela que sus preferencias son más en la Investigación que en la docencia.

Asimismo, se destaca que el pertenecer al SNI correlaciona de manera negativa con el hecho de dar clases frente al grupo y dedicarle más horas a la docencia, es decir, entre más

alumnos y más horas se dedique a ser profesor menos pertenece al Sistema nacional de investigadores.

**Comparación de los PTC que pertenecen y no al PROMEP, por medio de la prueba de diferencia de medias y de la correlación de Pearson.**

De igual forma como se procedió a estimar las variables estadísticamente significativas para el SNI y su respectiva correlación, se realiza con los miembros que pertenecen y no pertenecen al PROMEP.

**Cuadro 10. Comparación de PTC que pertenecen y no pertenecen al PROMEP, bajo la prueba de diferencia de medias y prueba de correlación de Pearson.**

<b>Variable</b>	<b>Sig.(bilateral)</b>	<b>Pearson</b>
Nivel máximo de estudios	0	.435**
Pertenece al SNI	0	.403**
En los últimos tres años cuántos artículos ha publicado en revistas	0	.374**
Pertenece a algún Cuerpo Académico	0	.337**
Conoce el sistema de estímulos de la UANL	0	.262**
Ocupa algún cargo administrativo	0	.258**
A cuántas conferencias ha asistido como ponente en el último año escolar	0	.240**
Asistió en el último año a alguna reunión especializada a nivel nac. o inter.	0	.229**
Se aplica en su institución la evaluación de estímulos	0	.218**
En los últimos tres años cuántos capítulos de libros ha publicado	0	.209**
Alumnos en promedio que tuvo en las materias que impartió	0	-.201**
En los últimos tres años cuántos libros ha publicado de manera individual	0	.200**
Se aplica en su institución la evaluación de SNI	0	.190**
Se aplica en su institución la evaluación de otros	0	.158**
Estatus del Cuerpo académico	0.023	.157*
Impartió clase en al menos un grupo	0	.155**

<b>Del total de horas a la semana cuántas le dedica a la Docencia</b>	0.001	-.142**
<b>Qué significado tiene para usted pertenecer al PROMEP</b>	0.002	-.138**
<b>Del total de horas a la semana cuántas le dedica a Otras</b>	0.002	.138**
<b>Se aplica en su institución la evaluación del PROMEP</b>	0.003	.132**
<b>Cuántas clases en promedio impartió</b>	0.004	.128**
<b>En mi institución las publicaciones se evalúan:</b>	0.005	.125**
<b>Cuenta con título</b>	0.005	.122**
<b>Estado civil</b>	0.009	.116**
<b>Cómo afecta la presión por publicar a la calidad de enseñanza en su Universidad</b>	0.01	-.113*
<b>Cuenta con basificación</b>	0.016	.113*
<b>Se aplica en su institución la evaluación magisterial</b>	0.01	.113*
<b>Edad hijo 1</b>	0.037	-.112*
<b>De qué depende la obtención de la planta completa</b>	0.012	-.110*
<b>De las anteriores cuantas clases impartió en más de dos ocasiones</b>	0.028	.100*
<b>Número de hijos</b>	0.037	.092*
<b>Del total de horas a la semana cuántas le dedica a administración o gestión</b>	0.044	.089*

\*\* . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

\* . Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

**Fuente: Investigación propia. 2011**

Al momento de estimar la diferencia de medias entre los que pertenecen y no pertenecen al PROMEP, utilizando al prueba de Levene, y a su vez midiendo su grado de correlación de tipo Pearson tenemos que las principales variables que destacan entre los PTC que pertenecen al SIN son:

- ✓ Tener grado de doctor.
- ✓ Pertenecer al SNI.
- ✓ Publicar artículos en revistas.
- ✓ Pertenecer a algún cuerpo académico.
- ✓ Conocer el sistema de estímulos de la UANL.

De igual manera otras de las variables estadísticamente que distinguen a los miembros del PROMEP pero con menor correlación serían las de ocupar algún cargo administrativo, asistir a conferencias como asistente o como ponente, publicar libros o capítulos de libros, entre otros con menor fuerza correlacionar como bien se puede apreciar en el cuadro 10.

Sin embargo, hay algunas variables que su correlación resulta ser negativa, como lo son el número de alumnos, horas dedicadas a la docencia, significados de pertenecer al PROMEP, presión por publicar, edad del primer hijo y la razón para obtener plana completa. Es decir, para los PTC, entre mayor sea el número de alumnos, más se dedique a la docencia y mayor sea la edad del primer hijo, menor será su pertenencia al PROMEP. De la misma manera, el PTC se aleja del PROMEP si lo ve como una simple forma de obtener ingresos, se le presiona menos para publicar o se piensa que la razón para obtener una planta completa en la UANL es una distinta a los niveles de posgrado obtenidos.

### **Comparación de los PTC que pertenecen y no a los CA, por medio de la prueba de diferencia de medias y de la correlación de Pearson.**

Por último, se estimaron las variables estadísticamente significativas junto con la estimación de correlación, para los miembros que pertenecen y no pertenecen a los cuerpos académicos.

**Cuadro 11. Comparación de PTC que pertenecen y no pertenecen a Cuerpos Académicos, bajo la prueba de diferencia de medias y prueba de correlación de Pearson.**

<b>Variables</b>	<b>Sig.(bilateral) Pearson</b>
<b>Nivel máximo de estudios</b>	0 .353**
<b>Pertenece al PROMEP</b>	0 .337**
<b>En los últimos tres años cuántos capítulos de libros ha publicado</b>	0 .274**
<b>En los últimos tres años cuántos artículos ha publicado en revistas</b>	0 .270**
<b>Pertenece al SNI</b>	0 .248**
<b>Conoce el sistema de estímulos de la UANL</b>	0 .232**
<b>Asistió en el último año a alguna reunión especializada a nivel nac. o inter.</b>	0 .230**
<b>Alumnos en promedio que tuvo en las materias que impartió</b>	0 -.216**
<b>A cuántas conferencias ha asistido como ponente en el último año escolar</b>	0 .209**
<b>Ocupa algún cargo administrativo</b>	0 .196**
<b>Se aplica en su institución la evaluación magisterial</b>	0 .185**
<b>Edad</b>	0 .170**
<b>Se aplica en su institución la evaluación de estímulos</b>	0 .158**

<b>En los últimos tres años cuántos libros ha publicado de manera individual</b>	0.001	.149**
<b>Se aplica en su institución la evaluación de SNI</b>	0.003	.133**
<b>Impartió clase en al menos un grupo</b>	0.003	.132**
<b>Años de antigüedad en la UANL</b>	0.005	.124**
<b>Del total de horas a la semana cuántas le dedica a la Docencia</b>	0.008	-.116**
<b>Actualmente está estudiando</b>	0.011	.112*
<b>Estado civil</b>	0.015	.107*
<b>Cuenta con título</b>	0.02	.103*
<b>Del total de horas a la semana cuántas le dedica a admon. o gestión</b>	0.024	.100*
<b>Número de hijos</b>	0.032	.095*
<b>En mi institución las publicaciones se evalúan:</b>	0.031	.095*

\*\* . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

\* . Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

**Fuente: Investigación propia. 2011**

El cuadro 11 muestra las variables que resultaron ser estadísticamente significativamente al momento de evaluar a los PTC que son miembros de algún Cuerpo Académico para posteriormente ser enumeradas de acuerdo a la fuerza de su correlación de Pearson. Así, tenemos que las principales variables que se correlacionan con los Cuerpos Académicos son:

- ✓ Tener grado de doctor
- ✓ Pertenecer al PROMEP
- ✓ Publicar capítulos de libros
- ✓ Publicar artículos en revistas
- ✓ Pertenecer al SNI

Además también se correlacionan de manera positiva el asistir por parte de los PTC a conferencias como ponente o como asistente, así como conocer el sistema de estímulos de la UANL y ocupar algún cargo administrativo, entre otros. Sin embargo, también se destaca la correlación negativa con el número de alumnos con las materias que impartió y las horas dedicadas a la docencia. Así, entre mayor sea el número de alumnos y más se dedique a la docencia los PTC se alejarán más de pertenecer a algún Cuerpo Académico.

Después de haber analizado los datos que se recolectaron en campo y se describió con el uso de la estadística descriptiva e inferencial, ahora se procederá a realizar el contraste de dicha información con las hipótesis que previamente se habían establecido.

### **4.3 Análisis de la información e interpretación de resultados.**

En el presente apartado se plantean los resultados de la encuesta a PTC y se cotejan con las dos hipótesis previamente planteadas. La primera afirma que los lineamientos de calidad recomendados por los organismos internacionales, como lo son el SNI, el PROMEP y los CA están encaminados a resolver problemas de escases de recursos financieros antes que los propios problemas educativos en el terreno de las universidades públicas.

Mientras que la segunda hipótesis a validar tiene que ver con el mismo lineamiento pero vemos la reacción por disciplina, en el caso de la UANL la división la estimaremos por facultad.

#### **4.3.1 Análisis de la información y su contraste con la pregunta de investigación. Hipótesis I.**

Para contrastar la hipótesis primero se describen en forma breve con los objetivos de los programas que establecen el SNI, PROMEP y CA, y posteriormente se buscará evidenciar la respuesta que tienen los PTC con respecto a las principales variables que correlacionaron con dichos programas.

**Hipótesis particular:** Los lineamientos de calidad recomendados por los organismos internacionales están encaminados a resolver la escasez de recursos financieros más que a coadyuvar en los procesos educativos.

#### **Objetivos de los Programas de calidad.**

El Sistema Nacional de Investigadores (SNI) tiene como objetivo principal es la de promover y fortalecer la calidad de la investigación científica y tecnológica que se produce en el país (SNI, 2011), mientras que el programa de Mejoramiento del Profesorado (PROMEP) argumenta que está dirigido a elevar permanentemente los niveles de habilitación del profesorado a través de los procesos de formación, dedicación y desempeños de los Cuerpos Académicos de las instituciones con los cuales se logrará elevar la calidad de la educación superior (PROMEP, 2011). La productividad de los CA está en función principalmente de la producción de libros, artículos de libros y revistas.

En base a lo anterior, podemos argumentar que los lineamientos de calidad enfocan sus parámetros a la investigación, que al cotejarlo con los resultados generados por la encuesta aplicada a los PTC de la UANL se podrían determinar algunas afirmaciones. Para lo anterior se obtuvieron algunas evidencias en el aspecto de la investigación por parte de los profesores universitarios.

Después de analizar en forma inferencial los datos obtenidos en campo, procedemos a presentar las variables que hacen del PTC cumpla con: SNI, PROMEP y C.A. Así tenemos que las principales características que debe de tener un PTC para poder cumplir con dichos programas de calidad son:

## **Evidencias del perfil de investigación de los PTC.**

- ✓ Tener grado de Doctor
- ✓ Pertenecer a PROMEP
- ✓ Pertenecer al SNI
- ✓ Publicar libros
- ✓ Publicar artículos en revistas
- ✓ Publicar artículos de libros
- ✓ Pertenecer a algún Cuerpo académico
- ✓ Pertenecer a algún Cuerpo académico en consolidación
- ✓ Asistir a conferencias como ponente
- ✓ Conocer el sistema de estímulos de la UANL

### **Tener grado de Doctor.**

Considerando que el tener grado de doctorado correlaciona con de manera positiva con pertenecer al SNI, PROMEP y CA, vemos que del total de PTC de la UANL sólo el 27 % de los PTC de la UANL tiene el grado de doctor. Aun así sólo el 37 % de los doctores pertenecen al SNI y un 71 % pertenecen al PROMEP además de que un 73 % se encuentra en algún CA.

Así podemos destacar que aun los que tienen los niveles máximos de estudios llegan a cumplir los requisitos del SNI, sin embargo para el PROMEP y CA si se encuentran la mayoría de ellos.

### **Pertenecer al PROMEP**

Otra de las variables que correlaciona positivamente con cumplir los lineamientos que exigen los programas de calidad es el de pertenecer al PROMEP, el cual el 36 % de los PTC son miembros de dicho programa. De ellos, el 52 % tiene doctorado y un 30 % se encuentra en el SNI. Por último, también es importante destacar que el 66 % de los PTC que pertenecen al PROMEP son miembros de algún CA.

### **Pertenecer al SNI**

Además de tener grado de doctor y pertenecer al PROMEP, también es importante mencionar que el Pertenecer al Sistema de Investigadores es una de las variables que es más correlaciona con las exigencias de los sistemas de calidad. Así tenemos que sólo el 12 % de los PTC son miembros del SNI, por lo que dicho programa es de los más selectivos y difíciles de acceder para los docentes. El 88 % de los PC que pertenecen al SNI, también son miembros del PROMEP y un 77 % de los que pertenecen al SNI son también integrantes de algún cuerpo académico. También es importante destacar que un 55% de los PTC que son miembros de SNI, también forman algún cuerpo académico de máximo nivel, como lo es el de consolidado.

### **Publicar libros.**

El promedio de libros publicados por PTC es tan pobre que sólo se publican 0.19 libros cada tres años, es decir se necesitarían más de 15 años para que un profesor promedio publicara al menos un libro. El 32 % de los PTC que publicaron al menos un libro pertenecen al SNI, el 20 % al PROMEP y solo el 19 % forman parte de algún CA. Es importante recalcar que el 77 % de los PTC que tiene grado de doctorado no publicaron ni uno sólo libro en los últimos tres años.

### **Publicar artículos en revistas.**

El promedio de artículos publicados en revistas en los últimos tres años, es decir en los últimos seis semestres escolares, es de apenas 1.21 libros. Esto quiere decir que un PTC apenas publica un artículo cada tres años independiente si son indexados o no. También se pudo saber que el 66 % del total de los PTC no han publicado ni un artículo en una revista en los últimos tres años. De los PTC que publican artículos para revistas el 73 % son miembros del SNI y un 60 % son miembros del PROMEP, y el 51 % de los que publican pertenecen a algún CA.

### **Publicar en artículos de libros.**

El promedio de capítulos de libros que publica cada PTC en la UANL es de 0.51 artículos cada tres años, es decir para producir un solo artículo en promedio un profesor necesita un sexenio. El 79 % de los PTC no produjo ni un artículo en los últimos tres años, de los PTC que si publicaron algún artículo de libro, el 60 % tiene grado de doctor. Aún que solo el 29 % de los que produjeron al menos un artículo, pertenecen al SNII, el 62 % pertenecen al PROMEP y 79 son miembros de algún cuerpo académico.

### **Pertenecer a algún Cuerpo Académico y en Consolidación.**

Un 44 % de los PTC es miembro de algún Cuerpo Académico, el 21 % de los PTC son miembros del SNII, el 54 % pertenecen al PROMEP. Además el 29 % de los CA a los que pertenecen los PTC se encuentra en la máxima etapa que es la de consolidación. El 52 % de los miembros de un cuerpo consolidado tienen grado de doctor.

### **Asistencia a conferencias como ponente.**

El 48 % de los PTC no han asistido a alguna conferencia como ponente en el último año escolar. Del 52 % de los PTC que han asistido en promedio a 1.6 conferencias por año escolar un 42 % de ellos tienen grado de doctor. Así mismo de los profesores que asisten a exponer conferencias como ponentes el 22 % pertenecen al Sistema Nacional de Investigadores (SNI), mientras que el 52 % pertenecen al PROMEP, y el 58 % pertenecen a algún CA.

## **Conocer el sistema de estímulos de la UANL.**

El 62 % de los PTC dicen conocer el sistema de estímulos de la UANL, el 32 % de los que se conocen el sistema de estímulos son doctores, y el 17% pertenecen al SNI mientras que el 46 % pertenecen al PROMEP.

## **Otras características relevantes.**

La principal característica de los PTC que tiene doctorado es que el 80 % de ellos tiene una categoría docente de titularidad, la cual implica entre otras cosas, la responsabilidad de realizar investigaciones, dirigir seminarios y fomentar trabajos de tesis (Reglamento UANL, 1996). Además, sólo el 40 % de ellos les interesa más la investigación que la docencia tal como se muestra en el Cuadro 12. Además de que los de tipo asociado es aún menor su interés por la investigación.

### **Cuadro 12. Profesores de Tiempo Completo con tipo de planta Titular que se interesan por la investigación.**

<u>Tipo de PTC</u>	<u>Docencia</u>	<u>Investigación</u>
Asociado	77.91	22.09
Titular	60.42	<b>39.58</b>
Total	66.34	33.66

Fuente: Investigación propia. 2011.

### **4.3.2 Hipótesis I. Aceptada o Rechazada**

Considerando que las diez principales características que debe de tener un profesor de tiempo completo para cumplir satisfactoriamente con los lineamientos en general muestran que no ha logrado que la mayoría de los profesores universitarios cumplan con dichos lineamientos, más parece ser una selectividad de profesores que están cumpliendo con los parámetros de investigación que marca el SNII, PROMEP y CA.

Así por ejemplo, se tiene que sólo una pequeña parte de los PTC logra acceder al Sistema Nacional de Investigadores, ya que un 82 % de ellos logra quedar marginado. Lo anterior, sin considerar que aún perteneciendo a este sistema, existen varios niveles por acceder. Una de las razones quizás es que sólo una cuarta parte de los PTC tiene grado de doctor, condición casi indispensable para pertenecer al SNI. También es importante destacar que aun teniendo el grado doctoral, sólo el 37 % de ellos logra acceder al SIN, ya que una gran mayoría es miembro del PROMEP y/o CA.

Además, de que el 66 % de los PTC declararon que les interesaba más la docencia que la investigación, quizás por eso existe una productividad académica en cuestión de publicación de artículos en revistas, artículos de libros y libros por profesor.

Todo lo anterior podría implicar la predisposición que tiene el PTC hacia la investigación sin embargo contrasta con lo que argumenta Boyer (2003) al decir que hoy en día, cuando se habla de ser académico, generalmente se quiere decir que se tiene un rango académico en alguna escuela o facultad y se está dedicado a la investigación y a la publicación.

Por lo anterior, podemos decir que nuestra hipótesis es aceptada ya que no hay evidencia que ayude a los procesos educativos por lo que actúa como parámetro en cuestión de calidad y como factor que podría ayudar a resolver la escasez de recursos financieros.

#### **4.3.3 Análisis por área de estudio. Hipótesis II:** *Los docentes universitarios aplican los lineamientos de calidad dependiendo del área del conocimiento en donde laboran.*

Después de analizar en forma inferencial los datos obtenidos en campo, procedemos a presentar las variables que hacen del PTC cumpla con: SNI, PROMEP y C.A. Así tenemos que las principales características que debe de tener un PTC para poder cumplir con dichos programas de calidad son:

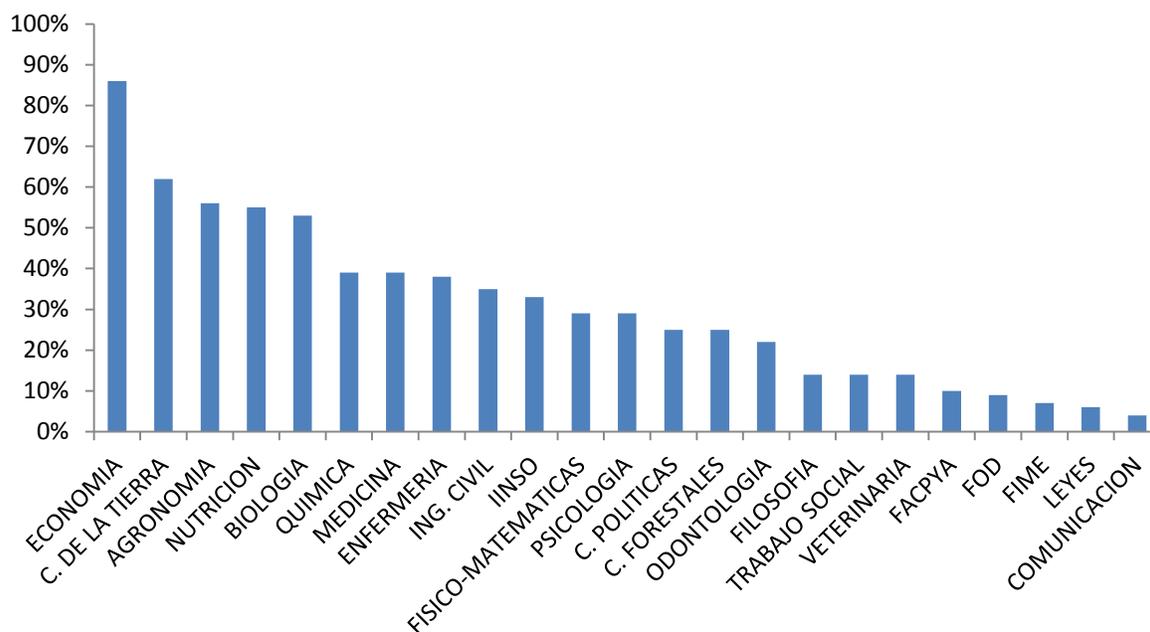
- ✓ Tener grado de Doctor
- ✓ Pertenecer a PROMEP
- ✓ Pertenecer al SNI
- ✓ Publicar libros
- ✓ Publicar artículos en revistas
- ✓ Publicar artículos de libros
- ✓ Pertenecer a algún Cuerpo académico
- ✓ Pertenecer a algún Cuerpo académico en consolidación
- ✓ Asistir a conferencias como ponente
- ✓ Conocer el sistema de estímulos de la UANL

Por lo anterior procederemos a realizar un análisis de dicha variable para que ver qué áreas de conocimiento son más compatibles con ellas. Es decir, veremos a nivel de facultad cuáles de ellas podrían constituir un caso de éxito en la aplicación de los lineamientos de calidad.

#### **1. Tener grado de doctor.**

Podemos observar en la gráfica 2, que las primeras cinco facultades de la Universidad Autónoma de Nuevo León que tiene el mayor porcentaje de doctores, son la facultad de economía, ciencias de la tierra, agronomía, nutrición y biología.

**Gráfica 2. Porcentaje de PTC que poseen doctorado.**

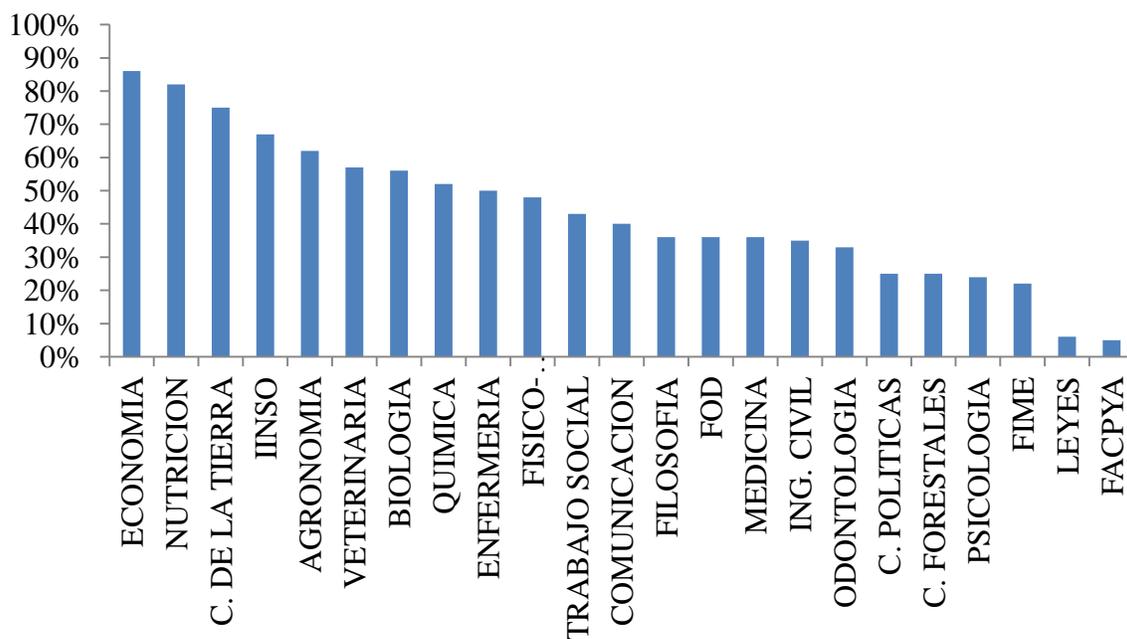


Fuente: Investigación propia. 2011

## 2. Pertenecen al PROMEP.

La característica principal de los miembros de Sistema Nacional de Investigadores (SNI) y de los PTC que son miembros de algún cuerpo académico, es que también pertenece al PROMEP. Así tenemos que las principales facultades que tiene el mayor porcentaje de PTC pertenecientes al programa del mejoramiento al profesorado son economía, nutrición, ciencias de la tierra, iinso y agronomía.

**Gráfica 3. Porcentaje de PTC que pertenecen al PROMEP.**

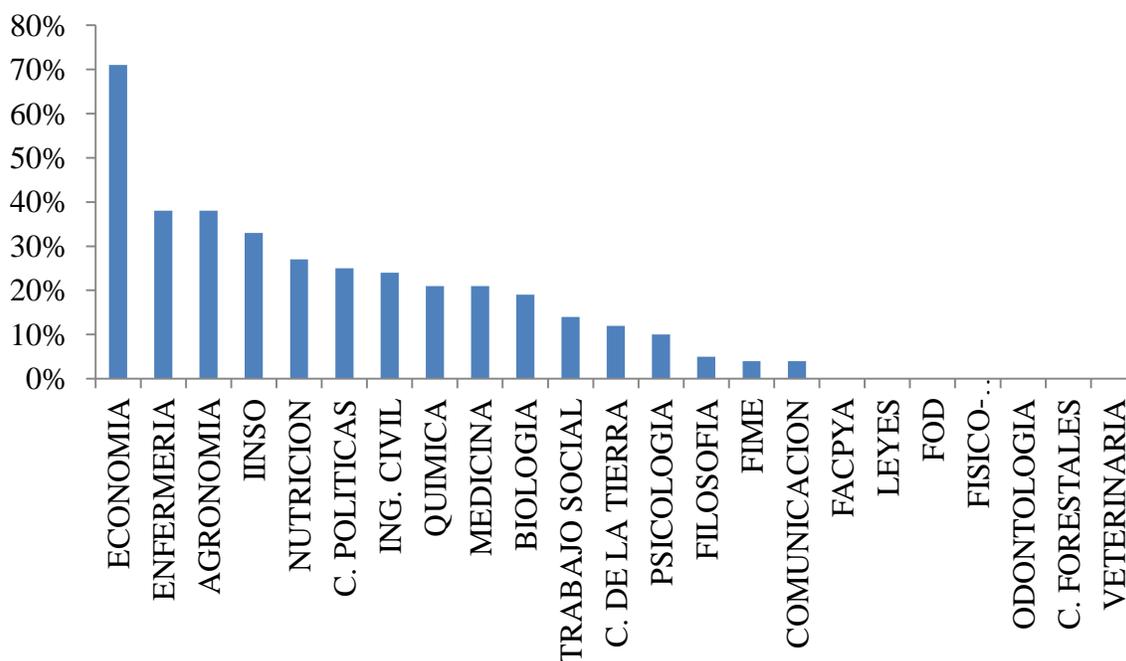


Fuente: Investigación propia. 2011

### 3. Pertenecer al SNI.

La mayor parte de los miembros del SNI, tiene estudios de doctorado lo que les permite acceder más fácilmente al PROMEP y ser miembros de algún cuerpo académico en especial el de consolidación.

**Gráfica 4. Porcentaje de PTC que pertenecen al SNI.**

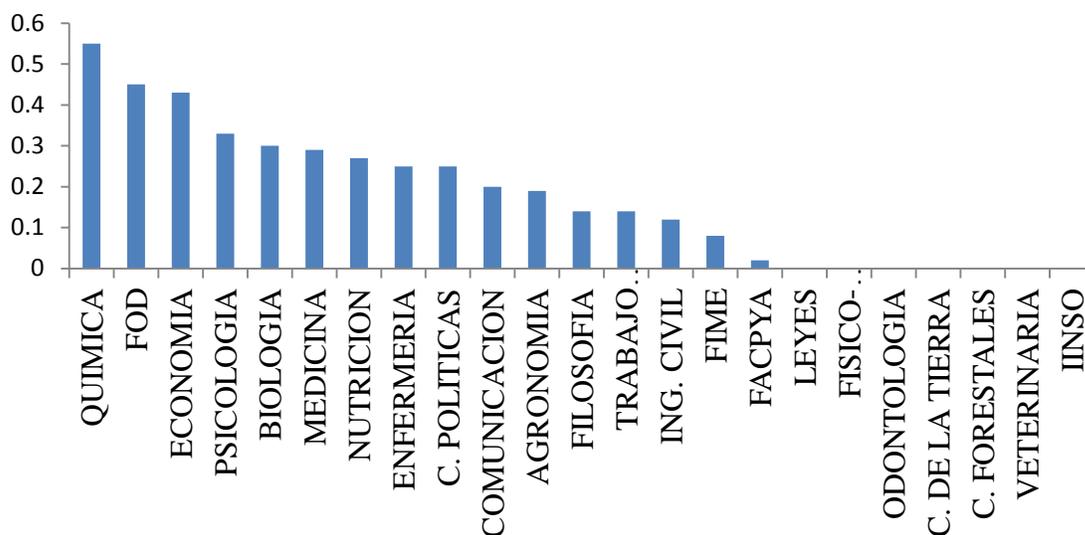


Fuente: Investigación propia. 2011

#### 4. Publicación de libros

La producción de libros es uno de las actividades que son tomadas muy en cuenta en la evolución de los programas de SNI, PROMEP y C.A., por lo que una de las principales características que posee el PTC es parte de ellos, es precisamente que genere una mayor producción de los mismos. A continuación se muestra en la gráfica 4, el número de libros que en promedio produce una PTC en los últimos tres años.

**Gráfica. 5 Libros publicados en promedio por cada PTC, en los últimos tres años.**

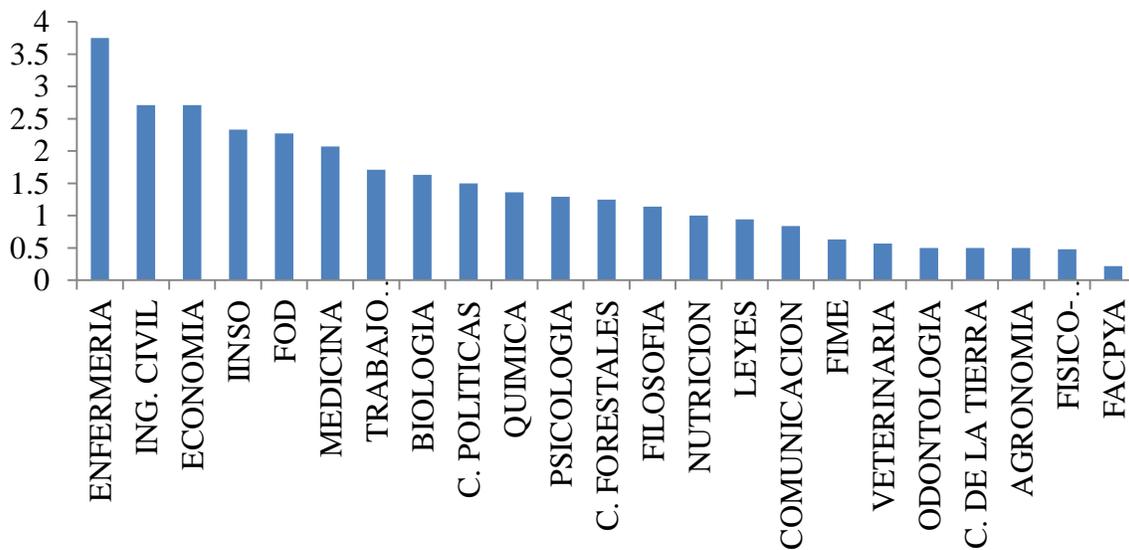


**Fuente: Investigación propia. 2011**

### **5. Publicación de artículos en revistas.**

Otros de los lineamientos que se toman muy en cuenta en los programas académicos de calidad es el número de artículos publicado en revistas por parte de los profesores de tiempo completo. Respecto a dicha producción, tenemos que en la Universidad Autónoma de Nuevo León las escuelas con mayor promedio de publicación de artículos son

**Gráfica 6. Artículos publicados en revistas en promedio por cada PTC, en los últimos tres años.**

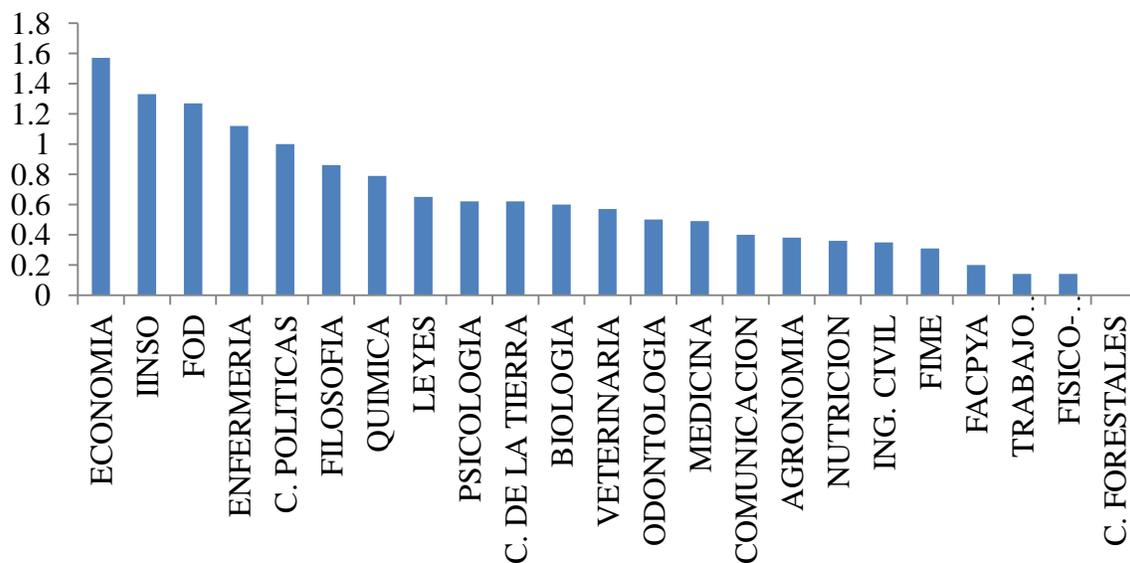


Fuente: Investigación propia. 2011

## 6. Publicación de capítulos de libros.

Junto con la publicación de libros y la elaboración de artículos para revistas, se tiene que la publicación de capítulos para libros también constituye una parte esencial en la producción editorial de cada PTC, la cual es tomada muy en cuenta en la evaluación de los programas de calidad de la educación superior. Así, de acuerdo a lo observado en la gráfica 6, tenemos que

**Gráfica 7. Capítulos de libros en promedio, por cada PTC, publicados en los últimos tres años.**

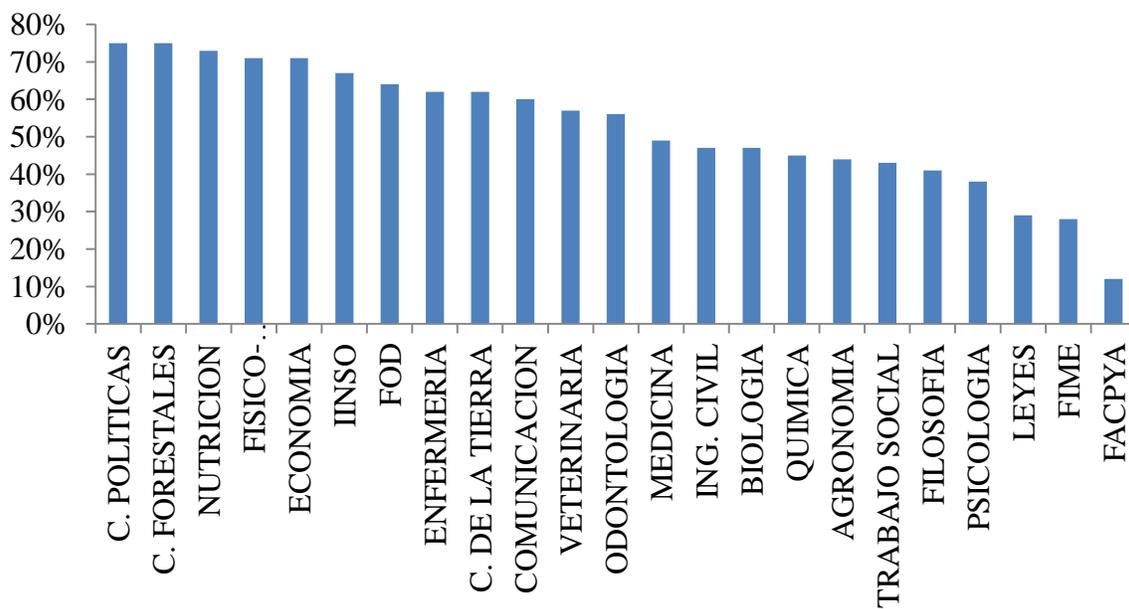


Fuente: Investigación propia. 2011

### 7. Pertenencia a algún Cuerpo Académico (CA).

El pretender pertenecer a algún CA también coadyuva en el cumplimiento de los lineamientos de los programas de calidad. De acuerdo a la gráfica 7 las facultades que lideran dicho segmento son la facultad de ciencias políticas, ciencias forestales, nutrición, físico-matemáticas y economía.

**Gráfica 8. PTC que pertenecen a algún CA**

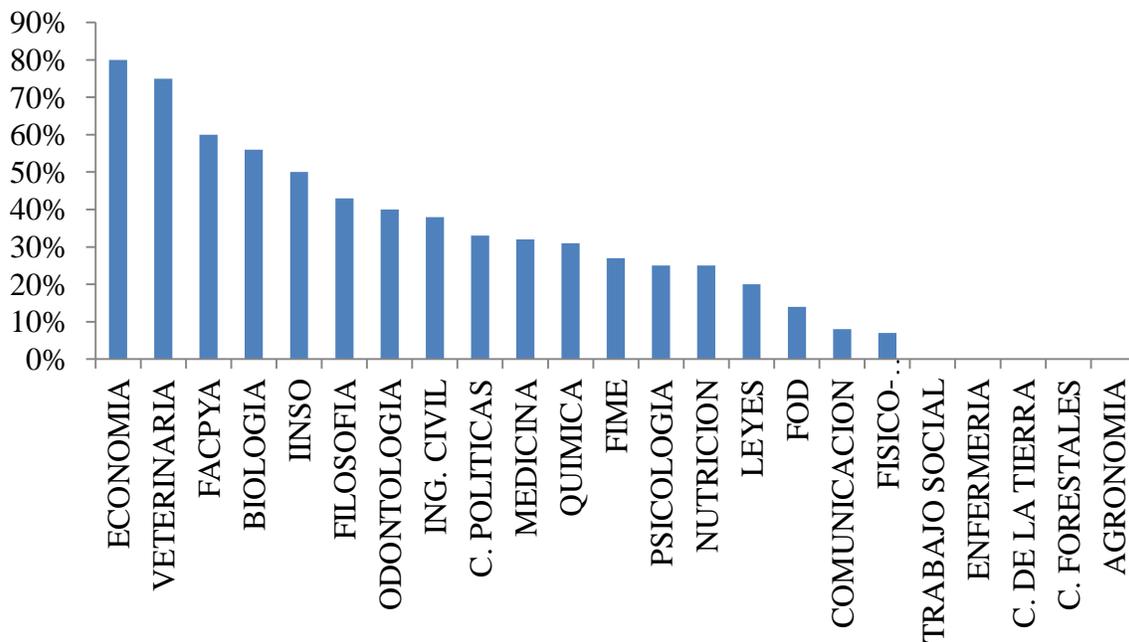


Fuente: Investigación propia. 2011

### **8. Pertenencia a un Cuerpo Académico consolidado.**

Los tres niveles con los que se dividen los Cuerpos académicos son el en formación, en consolidación y el consolidado. Esta última etapa es la que cuenta con mayor número de requisitos, en cuestión de calidad académica. De esta manera, las facultades que más sobresalen en este rubro son economía, veterinaria, facpya, biología y el iinso.

**Gráfica 9. PTC que pertenecen a un Cuerpo Académico consolidado.**

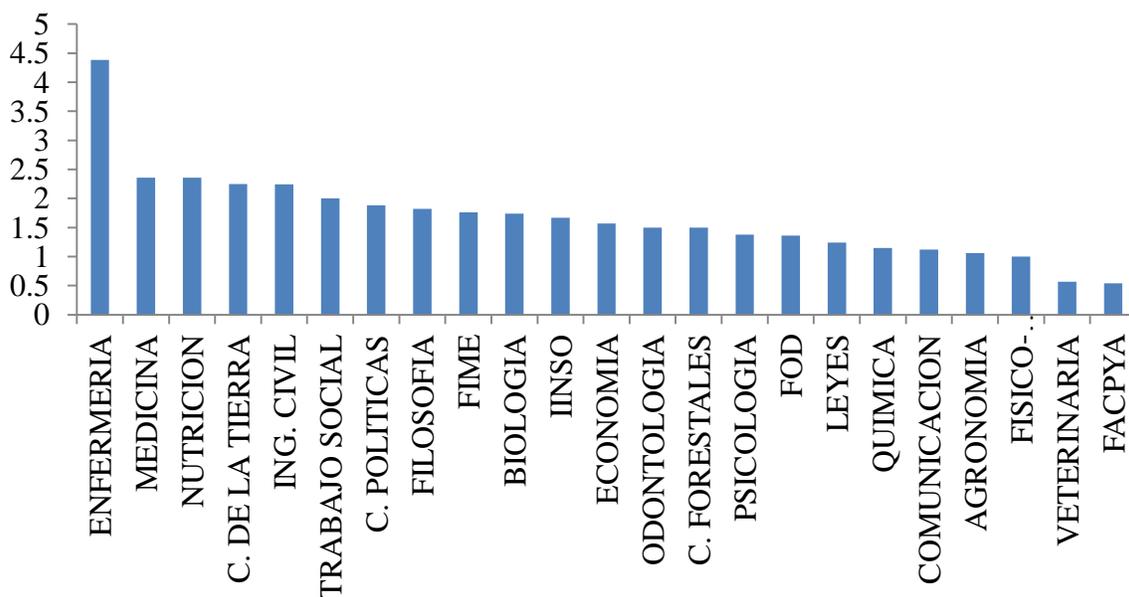


Fuente: Investigación propia. 2011

### 9. Asistencia como ponente a conferencias.

La productividad de los docentes también es medida por el número de conferencias a las que asistió como ponente por lo tanto es importante saber cuáles facultades consideran prioritario dicha actividad del profesorado. Tal como lo muestra la gráfica 9 las facultades con mayor porcentaje de asistencia a conferencias como ponente son

**Gráfica 10. Promedio de conferencia a la que asiste el PTC en promedio durante el último año escolar.**

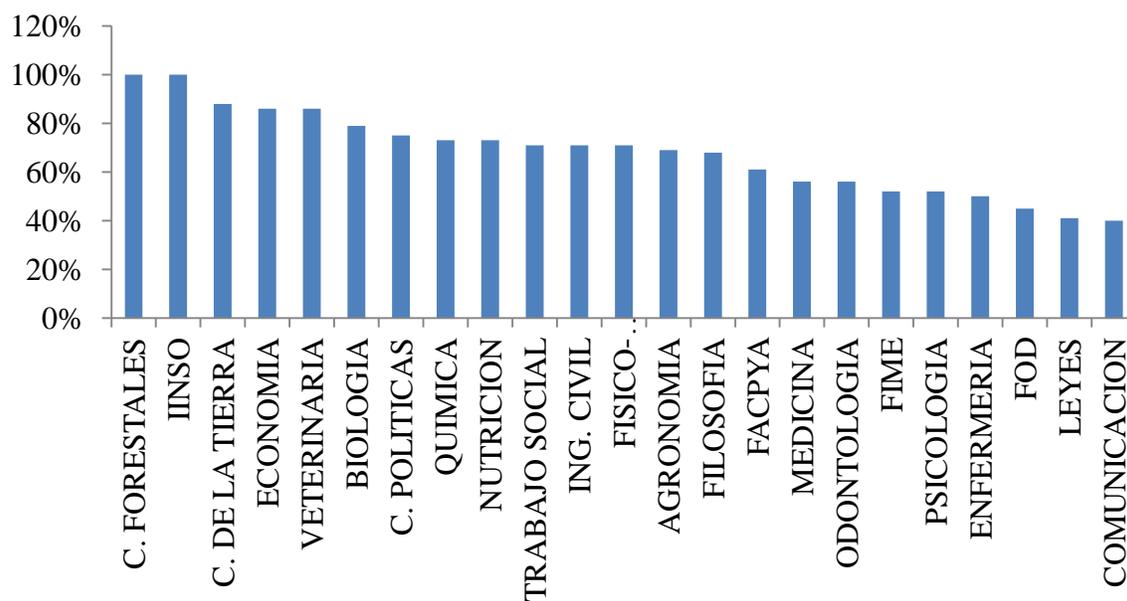


Fuente: Investigación propia. 2011

### 10. Conocimiento del sistema de estímulos de la UANL.

El conocimiento del sistema de estímulos de la UANL, para los docentes también fue evaluado para estimar el grado de prioridad restado a los sistemas de evaluación internas de la misma universidad. Las facultades en donde el número de PTC dijo conocer dicho sistema fueron mayores en ciencias forestales, iinso, ciencias de la tierra, economía y veterinaria.

**Gráfica 11. Porcentaje de PTC que dice conocer el sistema de estímulos de la UANL.**



Fuente: Investigación propia. 2011

#### 4.3.4 Hipótesis II. Aceptada o Rechazada.

De acuerdo a lo visto en cada una de las diez características a nivel de facultad podemos concluir que existe un grupo de facultades que cumplen la mayoría de dichos lineamientos de calidad que las hacen ser líderes en cuanto al número de PTC que pertenecen al SNII, PROMEP y CA.

Así tenemos que el cuadro 13, nos muestra las primeras seis facultades que cumplen con las primeras cinco variables que más correlacionan con los lineamientos de los tres programas.

**Cuadro 13. Requisitos cumplidos por facultad para pertenecer al SNII, PROMEP y CA.**

<b>Facultad</b>	<b>Número de variables cumplidas</b>
<b>1 ECONOMIA</b>	<b>14</b>
<b>2 NUTRICION</b>	<b>9</b>
<b>3 IINSO</b>	<b>9</b>
<b>4 C. DE LA TIERRA</b>	<b>7</b>
<b>5 AGRONOMIA</b>	<b>7</b>
<b>6 ENFERMERIA</b>	<b>7</b>

Fuente: Investigación propia. 2011

Por lo anterior, podemos llegar a la conclusión de que la Hipótesis II es aceptada ya que las facultades admiten de diferente manera los lineamientos de calidad.

## CONCLUSIONES

Bajo el propósito central que tiene este trabajo de tratar de analizar cómo las Políticas Educativas de Educación Superior, han permeado en los docentes de tiempo completo de la Universidad Autónoma de Nuevo León tanto los que pertenecen como a los que no pertenecen al SNI, PROMEP o a los miembros de los cuerpos académicos (CA), y ante el planteamiento de nuestra pregunta investigación la cual parte de la interrogante del cómo incorporan los docentes universitarios los lineamientos de calidad en el quehacer académico de docencia e investigación, y después de estructurar una metodología cuantitativa para llevar a cabo la investigación, en el presente apartado establecemos las conclusiones finales a las que hemos llegado.

El presente estudio establece como principales conclusiones que las políticas de mercado aplicadas en México, por organismos internacionales como el Fondo Monetario Internacional y el Banco Mundial (BM) a partir de los ochentas, han impactado en las políticas educativas de educación superior con la implementación de parámetros de calidad en las Universidades públicas. Dichos parámetros han sido representados principalmente por dos programas federales que son: el Sistema Nacional de Investigadores (SNI) y el Programa de mejoramiento del Profesorado (PROMEP) y la derivación de éste último, los Cuerpos Académicos (CA).

Así, en concordancia con la pregunta de investigación planteada y de acuerdo a la literatura investigada además de la información recolectada en campo, se puede afirmar que los lineamientos de productividad empresarial se han implementado también en el área de la educación superior, teniendo así que dichos lineamientos van enfocados a obedecer ciertas reglas del juego que han hecho del “publicar o perecer” un factor de supervivencia (Ibarra, 2007: Pág. 137).

La problemática que enfrentan los docentes en las universidades en México, como resultado de las reformas aplicadas a partir de los años 80, tienen sus raíces desde la escasez de recursos financieros, hasta el desempeño profesional, tanto en la docencia como en la investigación. Investigadores como Harvie (1997) y Harlevy y Lowe (1998) opinan que el proceso de cambio ha llevado a las universidades a un claro capitalismo. Para la mayoría de los profesores-investigadores lo anterior significa menor libertad y seguridad en sus empleos a través de: disminución de las investigaciones con valor de uso no medibles contra las de uso medible o cuantificable; segmentación de profesores-investigadores con sectores que ejercen poder económico y político sobre otros; una creciente especialización y división del trabajo académico.

Además, según Hernández (2002), la docencia de calidad a través de estímulos o becas para el desempeño académico, ha fomentado que muchos investigadores y profesores participen en estos programas, pero no hay evidencia de que mejore la calidad, aunque sí se produce una furiosa competencia entre los docentes por obtener dichos incentivos. Existe una brecha enorme entre la delgada cuña de personal altamente calificado en la cima del sistema, con grados doctorales obtenidos en el extranjero, y el numeroso grupo de profesores pobres y poco calificados que se encuentran en la base.

El impacto de las políticas en la cultura institucional y en la calidad está fuertemente matizado por la heterogénea cultura institucional. Los programas han introducido mecanismos meritocráticos que han restado influencia a formas de poder anteriormente enraizadas en las camarillas, el parentesco y el amiguismo. En cambio han creado efectos indeseables tales como el individualismo exacerbado, la competencia entre pares, el abandono del trabajo colegiado, la meritocracia y la simulación (Chavoya, 2006).

Por lo anterior, se puede pensar que en el caso de los profesores de tiempo completo (PTC) de la Universidad Autónoma de Nuevo León (UANL) y como bien lo indica Habermas (1984) han quedado sumergidos en decisiones políticas marcadas por la ideología de los sistemas burocráticos-administrativos, al desplazar las cuestiones relativas a la identidad moral y cultural, con los imperativos de la eficacia administrativa. Ahora se controla el trabajo de los profesores mediante el uso de técnicas de gestión y las tareas docentes que están cada vez más sometidas a la lógica de la producción industrial y de la competencia de mercado. De lo anterior, podemos inferir que la industria parece adquirir cada vez mayor protagonismo en las instituciones de educación superior (IES) como lo es la UANL (Campos y Medina, 1992; Gortari, 1994).

Por lo anterior, la evaluación realizada por las instituciones asume funciones que rebasan el diagnóstico para convertirse en mecanismos de estructuración social, de valoración de los individuos, de luchas de poder y competencia. De esta manera las evaluaciones llegan a convertirse en políticas que podrían limitar el acceso a oportunidades económicas y académicas de un gran número de individuos e instituciones, al grado que podrían crear docentes desanimados (Sacristán y Pérez, 1992, pág.337).

Por todo lo anterior, habría que tomar en cuenta el efecto general que producen las iniciativas, limitaciones, cambios en el control y en las variaciones en las condiciones de trabajo que producen un impacto en la vida cotidiana de los profesores. Ya que la evaluación se ha convertido en una de las características fundamentales de la reconstrucción política y de disciplina de los profesores como sujetos éticos. Se extiende la lógica del control de la calidad y de los indicadores de la ejecución al centro pedagógico de la docencia. Lleva consigo la necesidad de soportar la mirada tutelar, haciendo que el profesor sea calculable, descriptivo y comparable.

En términos de Foucault (1979) la evaluación llega a convertirse en una forma de examen.

*De esta manera el examen combina las técnicas de una jerarquía observadora y las del juicio normalizados. Se trata de una mirada normalizadora, una vigilancia que hace posible calificar, clasificar y castigar. Facilita la visibilidad respecto a los individuos mediante la cual se les diferencia y juzga (Foucault, 1979, pág. 175).*

La evaluación, por lo tanto, conduce a clasificar en escalas sujetos, contenidos y programas, según juicios de valor de diferentes tipos emitidos con base o no en resultados. A través de las evaluaciones se jerarquizan tanto instituciones como programas para construir padrones de excelencia de donde se obtienen calificaciones tanto de maestros como de investigadores para promociones, estímulos y sueldos.

Al establecer la evaluación como clave en la relación entre las universidades y el Estado, ella se convierte en el instrumento básico de la política educativa. Por ello algunos sectores esperan que la calidad garantice la competitividad y la competencia en las IES, lo cual a su vez promueve la competencia interinstitucional, interinstitucional y entre los mismos individuos. La lucha por obtener recursos institucionales se agudiza ante los escasos de éstos; el clientelismo y el corporativismo adquieren mayor fuerza.(Pág. 71 en Glazman, 2001).

De aquí que Reuchlin, (1989: Pág. 89) al referirse sobre la evaluación de los profesores argumentaba que:

*“Los criterios de evaluación se refieren casi exclusivamente a su actividad como investigadores (concretamente, el número de artículos que hayan publicado). La mejor estrategia para hacer una carrera profesional rápida dentro de la Universidad consiste, de manera paradójica, en olvidarse de los alumnos lo más que se pueda y dedicarse en cuerpo y alma a las investigaciones susceptibles de ser publicadas de esa manera.*

Por lo anterior, no es casualidad que en nuestro estudio cuando se realizó el ejercicio de correlacionar el número de alumnos y las horas dedicadas a la docencia con respecto a ser miembros del SNI, PROMEP o de algún CA, el resultado fue negativo. Es decir, entre más alumnos tuviera cada profesor universitario y más horas le dedicara a la docencia, menos posibilidades tendría de pertenecer a dichos programas de calidad educativa.

Por la confrontación y falta de “armonía” entre la triada de las funciones que ejerce el profesor universitario ha provocado algunas consecuencias como la ausencia de reconocimiento y falta de apoyo en su contexto, además de carencias de recompensas que gratifiquen los logros obtenidos. Pareciera que los procesos a los cuales ha sido sometido el profesor en el contexto de la evaluación de la calidad, no le han favorecido.

Así, retomando nuestra Hipótesis general podemos afirmar que los profesores universitarios aplican los lineamientos de calidad, pero que estos no logran impactar la metodología educativa en la Universidad Autónoma de Nuevo León, que lejos de ello, se provoca un distanciamiento con el alumnado, al considerarse esté un obstáculo para la propia investigación.

Se tiene que reconocer, como lo argumenta Atkinson (2000) que para algunos profesores la docencia es más importante que la investigación y se sienten más motivados hacia ella que hacia otras actividades. Sin embargo, para otros profesores universitarios esto no constituye una cuestión prioritaria de su trabajo. La motivación docente es algo más compleja en los profesores universitarios, como consecuencia de las distintas tareas que deben de realizar, además por supuesto de la misma enseñanza.

En el ámbito universitario, se encuentran diferencias sustantivas en la adhesión con los objetivos y metas de la institución en función de los cargos que ocupen los docentes. Ya que se dan diferentes percepciones de ese ideario o misión entre profesores universitarios que no desempeñan tareas administrativas y lo que se ocupan en ellas. Los primeros consideran que se valora más a la investigación y los segundos consideran que tanto la docencia como a la investigación son prioritarias para la Universidad (Li-Ping Tang y Chamberlain, 1997).

Debido a que en el contexto de la evaluación del profesorado se ha señalado que la investigación posee en muchas ocasiones mayor importancia que la docencia, el profesor universitario puede estar ante un “conflicto de roles” entre su labor como docente y su labor como investigador. Por un lado se le exige calidad y compromiso con la tarea docente, como objetivo y meta prioritaria. Pero, por el otro, se toma la productividad investigadora como uno de los principales indicadores de evaluación para la toma de decisiones en relación a la promoción académica o la concesión de méritos (Gordon, 1998; Li-Ping Tang y Chamberlain, 1997).

Además de lo anterior, como bien lo señalan Li-Ping Tang y Chamberlain (1997) son las propias universidades las que han venido cambiando su filosofía y exigen al profesorado una alta actividad de investigación como respuesta a las demandas sociales, económicas y políticas. Se ha llegado el grado, en que algunas instituciones de educación superior demanden cada vez más investigadores, independientemente de que posean o no experiencia docente. Las contradicciones entre el papel del docente y del investigador, limita el rol del docente universitario, por lo que es necesario contemplar este tipo de aspectos en los planes de formación del profesorado (Rivarossa y Perales, 1998) y en la búsqueda del logro de la calidad de la docencia (Genovard, 1999).

Así, también tenemos que de acuerdo a los resultados de este estudio, los profesores universitarios de la UANL, admiten que la presión por publicar no sólo no afecta la calidad educativa sino más bien la beneficia. Por lo que la investigación es una actividad altamente reconocida por los mismos profesores en el ámbito universitario, así como los agentes encargados de los procesos de evaluación, responsables de las promociones académicas o concesión de méritos (Centra. 1993; De miguel y otros 1991; Li-Ping Tang y Chamberlain, 1997; Tejedor, 1993).

Además como lo comenta Harackiewicz y Sansone (1991) deben de considerarse las variables mediadoras que también sean analizadas en el contexto de la motivación del docente, en especial cuando se refiere a la evaluación institucional y del profesorado, los límites de rendimiento- *constraints performance*- que establecen los estándares normativos de evaluación constituyen un factor que en gran parte determina la acción del profesor. Bajo este contexto, los Profesores encuestados no consideran que se sientan atrapados en su

institución por las limitadas oportunidades para avanzar, sin embargo casi la mitad acepta que en los últimos años ha sido más difícil obtener apoyo financiero para trabajar en su disciplina.

Así, argumenta Silvero (2006) se comprueba el hecho de que la misma actividad realizada en diferentes contextos no está guiada por el mismo tipo de metas y no busca los mismos objetivos. De esta manera, aquél profesor que investiga por un interés intrínseco en un área científica que además se relaciona con su área de docencia, no lo hace de la misma manera que el profesor que investiga en una situación de promoción académica que requiere unos determinados niveles de productividad investigadora o cuando el tema de sus investigaciones no tiene relación con lo que imparte en el aula. Entonces el objetivo no es la actividad investigadora por sí misma, sino que ésta constituye un medio para poder alcanzar otro objetivo o meta.

En el caso de que el profesor universitario realice investigación que tenga relación con lo que aplica en su aula, provocará que los niveles de esfuerzo y persistencia sean altos, el aprovechamiento de los recursos también será alto, y por lo tanto el nivel de logro será proporcional al trabajo realizado. Sin embargo, si el profesor no actúa por un interés intrínseco, sino solamente para demostrar que es competente o evitar parecer incompetente ante los criterios o estándares de evaluación externos, que tendrán como consecuencia la concesión o no de una recompensa, provocará serán de rendimiento y de rendimiento-avoidance. Por lo tanto, probablemente existan en el profesor estados de ansiedad que puedan interferir en su tarea y sus esfuerzos se dirigirán más a una finalidad externa que a la obtención de resultados por elevar la calidad de la docencia (Ford, 1992; Oppenheimer, 2001).

En términos antropológicos hemos pasado, de la concepción del trabajo universitario como parte de la construcción de la democracia en el país, a la concepción de que lo que interesa al final de cuentas es cumplir con los indicadores para ser alguien en la academia, o no ser “nadie” debido a la falta de un doctorado, publicaciones internacionales o un especial interés en la docencia pregrado (García, 1998). Además de que con lo anterior se coadyuva a formar en las instituciones de educación superior en México una distinción entre incluidos y excluidos, debido a una base de indicadores que proviene de las ciencias duras y sus rasgos específicos de capital cultural (Casillas, 2001).

También es necesario considerar la saturación de actividades a las que se encuentra sometido el profesor universitario y considerar que es imposible que en todas ellas se encuentre igualmente motivado. Para ello y de acuerdo a Linderberg (2001) deberá considerarse al profesor como miembro de una institución, por lo que será necesario establecer la diferencia entre una motivación intrínseca basada en la satisfacción e interés personal y en la motivación intrínseca basada en la obligación. Por lo que es importante crear estrategias que fomenten la motivación intrínseca y la internalización de conductas motivadas en un inicio extrínsecamente (Cindy, 2004; Ryan y Deci, 2000a).

Por último, es necesario crear información veraz y oportuna sobre el docente universitario en México, ya que ello ayudaría a la planeación en los procesos de reforma, desarrollo y aplicación de las políticas públicas que se enfocan a las IES. Retomando algunas ideas de Gil Antòn (2004), se podría establecer un Censo Nacional del Personal Académico Mexicano así como un Consejo Nacional de Información de la Educación Superior en coordinación con el Instituto Nacional de Estadística Geografía e Informática (INEGI). Lo anterior, podría permitir por ejemplo, estimar los diferentes tipos de académicos que se han generado a lo largo de los años tomando como base a las disciplinas académicas, adscripciones institucionales, entidad federativa, etc. Así la información podría apoyar a clarificar las diversas opciones del docente universitario no solamente a nivel local sino también a nivel nacional e internacional.

Para el caso de la UANL de acuerdo a los resultados presentados, podría proponerse una evaluación considerando más las aportaciones de los docentes universitarios como docentes, gestores y en forma apartada como especialistas en la investigación. Para lo anterior se propone, en consideración con el presente estudio, un Centro de Investigaciones sobre la Universidad y Educación. El cual podría proveer información y fomentar la investigación no sólo de los docentes universitarios, sin además el papel que juega la Universidad con su sociedad en el contexto histórico y presente, agregando estudios sobre el trascender de la educación a nivel general en México.

## BIBLIOGRAFÍA

Aboites, H. (1999). *Viento del Norte. TLC y privatización de la educación superior en México*. México: Editorial Plaza y Valdés.

Aguilar, G. (1991). "Evaluación de docentes. Un problema abierto. Perfiles Educativos". Pp. 53-54, 12-31. En: *Evaluar para comprender y mejorar la docencia en la educación superior* (Rueda, M., Díaz-Barriga, F., Díaz M., 2003). México: Universidad Autónoma Metropolitana, Universidad Autónoma de México. Universidad Autónoma Benito Juárez de Oaxaca.

Aguilera, E., Viniegra L. (2003). *Atando teoría y práctica en la labor docente*. México: Editorial Paidós Ecuador.

Aguilera, L. (2006). *La Universidad del siglo XXI. Una epistemología de la educación superior ante la sociedad del conocimiento*. México: Comité Regional Norte de Cooperación con la UNESCO (pág. 13).

Altbach, P. *Centros y periferias en la profesión académica: los retos particulares que enfrentan los países en desarrollo*. En: <http://www.anuies.mx/servicios/publicaciones/revsup/133/06.html>

Angulo F. (1999). *Escuela pública y sociedad neoliberal*. México: Niño y Dávila Editores.

Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación ANUIES: *Anuario Estadístico 1999*.

Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (2000), *La educación superior en el siglo XXI: Líneas estratégicas de desarrollo. Una propuesta de la ANUIES*, México. En: Galaz J. (2002). *La satisfacción en el trabajo de académicos en una Universidad Pública Estatal*. Perfiles educativos, vol. 24 No. 96 pp. 47-72. UNAM. México

Apple, M. (1986). "Ideología y currículum". En: *Atando teoría y práctica en la labor docente*. Aguilera, E. y Viniegra, L. México: Editorial Paidós Ecuador.

Atkinson E. (2000). An investigation into the relationship between teacher motivation and pupil motivation, *Educational Psychology*. En: Silvero M. (2006) *Motivación y calidad docente en la universidad*. Editorial Eunesa. España.

Bachelard, G. (1981). *La formación del espíritu científico*. México: Nueva Imagen.

Bajo, A. y Martínez R. (2006). *Cuerpos académicos y desempeño institucional. El caso de la Universidad Autónoma de Sinaloa*. Culiacán: Universidad Autónoma de Sinaloa.

Barba A. y Montaña, L (2001). *Universidad, organización y sociedad: arreglos y controversias*. México: Editorial Porrúa-Universidad Autónoma Metropolitana.

Barbier (1993). *La evaluación de los procesos de formación*. Barcelona: Paidós.

Barchfield (1993). “La universidad en la sociedad clasista”. En: *Revista Regiones*. Vol. 2 Ags-Nov. México. S/e.

Barnès, B. et al (1980). *Estudios sobre la sociología de la ciencia*. Madrid: Alianza Universidad.

Barona, C. (2006). *Antecedentes y formación de la universidad moderna y sus repercusiones en la educación superior mexicana*. México: Universidad de Guadalajara, Universidad Autónoma del Estado de Morelos.

----- (2006). “La investigación y la modernidad cultural de las universidades mexicanas”. En: *El trabajo académico en las encrucijadas de las políticas. Estudios de caso en la Universidad de Guadalajara*. México: Universidad de Guadalajara.

Bernstein (1983). *Beyond objectivism and relativism: Science, hermeneutics and praxis*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.

Boff, L. (1982). “Iglesia, carisma y poder”. En: *Atando teoría y práctica en la labor docente*. Aguilera, E. y Viniegra L. México: Editorial Paidós Ecuador.

Bojalil, L. (2006) La reflexión universitaria, actividad integradora de los espacios académicos, En: *Perfil de la Educación Superior en la transición del México contemporáneo*. Berruecos, L (Coord.) González, F. y Jiménez, M. Universidad Autónoma de México. 2006.

Bonvecchio, C. (2002). *El mito de la universidad*. México: Editorial Siglo XXI.

Bourdieu, P. (1980). *Sociología y cultura*. México: Grijalbo

----- (2000). “Razones prácticas sobre una teoría de la acción”. En: *Atando teoría y práctica en la labor docente*. Aguilera, E. y Viniegra, L. México: Editorial Paidós Ecuador.

Bourdieu, P. y Passeron, J. (1975). “El oficio del sociólogo”. En: *Atando teoría y práctica en la labor docente*. Aguilera, E. y Viniegra, L. México: Editorial Paidós Ecuador.

Boyer, R. (1997). “Una propuesta para la educación superior del futuro”. En: *El trabajo académico en la encrucijada de las políticas. Estudios de caso en la Universidad de Guadalajara*. Chavoya M. México: Universidad de Guadalajara.

Boyer, E. (2003). Una propuesta para la educación superior del futuro. Fondo de Cultura Económica. México. Pág. 67).

Bowen, H, y Schuster J. (1986), *American professors: A national resource imperiled*, Nueva York, Oxford University Press. En: Galaz J. (2002). *La satisfacción en el trabajo de académicos en una Universidad Pública Estatal*. Perfiles educativos, vol. 24 No. 96 pp. 47-72. UNAM. México.

Brunner, J. (1992b). Evolución de la calidad académica en perspectiva internacional comparada, Flacso. Documento de trabajo núm. 23, Santiago. En: Kent R. (2002). *Los temas críticos de la educación superior en América Latina en los años noventa*. Estudios comparativos. Fondo de Cultura Económica. México.

Camacho, (2006). Estadística con SPSS para Windows. Versión 12. Editorial Alfaomega. México.

Campos M. y Medina S. (1992). University-State Relations in a Changing Society. Ponencia presentada en el VII World Congress of Comparative Educations SFR/ WCCES, Praga, Checoslovaquia. En: Casanova H. y Rodríguez R. (Coord.) (1999) *Universidad contemporánea. Política y gobierno*. Tomo II. Centro de estudios sobre la universidad. Problemas educativos de México. Editorial Porrúa. México.

Canales, A. (2003). "Docencia: tensiones estructurales en la valoración de la actividad". En: *Evaluar para comprender y mejorar la docencia en la educación superior* (Rueda, M., Díaz-Barriga F. y Díaz M.). México: Universidad Autónoma Metropolitana-Universidad Autónoma de México-Universidad Autónoma Benito Juárez de Oaxaca.

Carena de Peláez, S. (1995). "La evaluación educativa y sus potencialidades innovadoras". En: *Evaluar para comprender y mejorar la docencia en la educación superior* (Rueda, M., Díaz-Barriga F. y Díaz M.). México: Universidad Autónoma Metropolitana-Universidad Autónoma de México-Universidad Autónoma Benito Juárez de Oaxaca.

Carr, F. (1999). "Organizing for a fair deal: The history and prospects of the academic labor movement, MLA Committee on the Status of Graduate Students in the Profession". En: *El mercado en educación y situación de los docentes*. Llamas I. México: Plaza y Valdes Editores.

Carnoy, M. (2000). "Globalization and Educational Reform". En: *El Mercado en educación y situación de los docentes*. Llamas, I. México: Plaza y Valdes Editores.

Carnoy, M. (2000), "Globalization and Educational Reform". En: *Integration and contestation across cultures. Globalization and Education*. Stromquist, N. y Monkman, K. USA: Rowman & Littlefield Publishers, Inc.

Caso, A. (1976). Ley Orgánica de la Universidad Autónoma de México. Exposición de motivos. México. En: *Evaluación Académica*. Teresa Pacheco Méndez / Ángel Díaz Barriga (coord.) Fondo de Cultura Económica. México 2000.

Cassasus, J. (1999). "Lenguaje, poder y calidad en la educación". Boletín 50 de la

UNESCO. En: [www.UNESCO.cl/pdf/actyeven/ppe/boletín/artespp/50-3.pdf](http://www.UNESCO.cl/pdf/actyeven/ppe/boletín/artespp/50-3.pdf) (consultado: 10/03/07).

Castañón, H. (2000). “Sistemas de valoración de la actividad académica en México”. En: *Evaluación Académica*. Pacheco, T. y Díaz Barriga, A. México: Fondo de Cultura Económica.

Casillas, M. (2001). *La recomposition du champ universitaire au Mexique*, tesis de doctorado, París, École des Hautes Études en Sciences Sociales. En En Altbach, P. (2004). *El Ocaso del Gurú. La profesión académica en el tercer mundo*. Universidad Autónoma Metropolitana. México.

Castells, M. y Moles, R. (2006). *¿UNIVERSIDAD, S.A.? Público y privado en la educación superior. S/e*.

Castrejón J. (1990). *El concepto de Universidad*. Editorial Trillas. México.

Centra y Bonesteel (1990). “College teaching: an art or a science”. En: Theall, M. y Franklin, J. (eds.). *Student ratings of instruction: Issues for improving practice. New directions for Teaching and Learning*. Número 43, pp. 7-16. San Francisco: Jossey Bass.

Centra, J (1993). *Reflective faculty evaluation. Enhancing teaching and determining faculty effectiveness*, San Francisco: Jossey-Bass Publishers. En Silvero M. (2006) *Motivación y calidad docente en la universidad*. Editorial Eunesa. España.

Cindy V. (2004). *La remuneración no es todo: herramientas para lograr la satisfacción de los empleados*, Barcelona: Urano. En : Silvero M. (2006) *Motivación y calidad docente en la universidad*. Editorial Eunesa. España.

Cobban, A. (1990) *The Medieval Universities*. En: Castrejón J. (1990). *El concepto de Universidad*. Editorial Trillas. México.

Coll, C. (1991). “Aprendizaje escolar y construcción del conocimiento”. En: *Atando teoría y práctica en la labor docente*. Aguilera E. y Viniegra, L. México: Editorial Paidós Ecuador.

Concheiro, A. (2006). “Calidad en la educación: significado y medición”. En: *Educación. Visiones y revisiones*. México: Siglo XXI.

Chavoya, M. (2006). “Institucionalización de la investigación en la Universidad de Guadalajara, México”. En: *El trabajo académico en las encrucijadas de las políticas. Estudios de caso en la Universidad de Guadalajara*. México: Universidad de Guadalajara.

----- (2006). “Vida académica en las universidades mexicanas: los efectos del trabajo múltiple”. En: *El trabajo académico en las encrucijadas de las políticas. Estudios de caso en la Universidad de Guadalajara*. México: Universidad de Guadalajara.

Creswell, J. (2005). "Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative Research". En: Sampieri, R., Collado, C. y Baptista, P. *Metodología de la investigación*. México: Mc Graw Hill.

Díaz, A. (1999). Contexto nacional y políticas públicas para la educación superior en México, 1950-1995". En: *Universidad contemporánea. Racionalidad política y vinculación social*, Tomo II. Rodríguez R. y Casanova H. (Coords.). México: Centro de Estudios sobre la Universidad-Editorial Porrúa.

De Azevedo, F. (2003). "Sociología de la educación". México. En: *Atando teoría y práctica en la labor docente*. Aguilera, E. y Viniegra, L. México: Editorial Paidós Ecuador.

De la Orden, A. (1992). "Calidad y evaluación de la enseñanza universitaria. Actas del Congreso Internacional de Universidades, Madrid". En: *Evaluar para comprender y mejorar la docencia en la educación superior*. Rueda, M, Díaz-Barriga, F. y Díaz, M. México: Universidad Autónoma Metropolitana-Universidad Autónoma de México-Universidad Autónoma Benito Juárez de Oaxaca.

De Miguel, M.; Mora, J. y Rodriguez S. (Eds.) (1991). La evaluación de las instituciones universitarias , Madrid : Regleta. En: Silvero M. (2006) *Motivación y calidad docente en la universidad*. Editorial Eunesa. España.

Duvignaud, J. (1982). "Sociología del conocimiento". En: *Atando teoría y práctica en la labor docente*. Aguilera, E. y Viniegra, L. México: Editorial Paidós Ecuador.

Ferrater, J. (1994). "Diccionario de filosofía". En: *Atando teoría y práctica en la labor docente*. Aguilera, E. y Viniegra, L. México: Editorial Paidós Ecuador.

Foucault, M. (1979). *Discipline and Punish*. Harmondsworth: Penguin. En: Ball s. (comp.)(2009). *Foucault y la educación. Disciplinas y saber*. Editorial Morata (2001).España

Foucault, M. (1985). "Saber y verdad". En: *Atando teoría y práctica en la labor docente*.Aguilera, E. y Viniegra, L. México: Editorial Paidós Ecuador.

Ford, M. (1992). *Motivating humans. Goals, emotions and personal agency beliefs*, Newbury Park: Sage publications. En Silvero M. (2006) *Motivación y calidad docente en la universidad*. Editorial Eunesa. España.

García, H. (2002). *Neoliberalismo en México. Características, límites y consecuencias*. México: Fondo de Cultura Económica.

García, S. (1998). *Estudio socio antropológico de las clases medias urbanas en México: el capital social y el capital cultural como espacios de constitución simbólica de las clases*

sociales, tesis de doctorado, México. UNAM. En Altbach, P. (2004). *El Ocaso del Gurú. La profesión académica en el tercer mundo*. Universidad Autónoma Metropolitana. México.

Gage (1978). *The scientific basis of the art of teaching*. Nueva York: Teachers College Press.

Galaz J. (2002). *La satisfacción en el trabajo de académicos en una Universidad Pública Estatal*. Perfiles educativos, vol. 24 No. 96 pp. 47-72. UNAM. México

Gandarilla, J. (2007). *Reestructuración de la universidad y del conocimiento*. México: Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades. Universidad Nacional Autónoma de México.

García, J. et al (2001). “Introducción a la investigación en Educación”. En: *La Universidad del siglo XXI. Una epistemología de la educación superior ante la sociedad del conocimiento*. Aguilera, L. México: Comité Regional Norte de Cooperación con la UNESCO.

García Jiménez (1996). “Hacia una ciencia de la TV en la epistemología de la imagen”. En: *La Universidad del siglo XXI. Una epistemología de la educación superior ante la sociedad del conocimiento*. Aguilera, L. México: Comité Regional Norte de Cooperación con la UNESCO.

García, J. y otros (2001). “Ciencia, tecnología y sociedad. Una aproximación conceptual”. En: *La Universidad del siglo XXI. Una epistemología de la educación superior ante la sociedad del conocimiento*. Aguilera, L. México: Comité Regional Norte de Cooperación con la UNESCO.

Genovard, C; Castelló, S y Gotzens, C. (1999) *La evaluación de la calidad del comportamiento docente universitario*. En Silvero M. (2006) *Motivación y calidad docente en la universidad*. Editorial Eunesa. España.

Gentili, P. (1994). “Proyecto neoconservador y crisis educativa”. En: *Evaluación y exclusión en la enseñanza universitaria*. Glazman, R. México: Paidós Educador.

Gil Antòn , M. (1999). “La universidad, la estupidez y el futuro: un esfuerzo de memoria y perspectiva”. En: *Cuerpos académicos y desempeño institucional. El caso de la Universidad Autónoma de Sinaloa*. Alonso, B. y Martínez, R. Culiacán: Universidad Autónoma de Sinaloa.

Gil Antón, M (2004). *Amor de ciudad grande: una visión general del espacio para el trabajo académico en México*. En Altbach, P. (2004). *El Ocaso del Gurú. La profesión académica en el tercer mundo*. México. Universidad Autónoma Metropolitana.

Glazman R. (2001). Evaluación y exclusión en la enseñanza universitaria. México: Editorial Paidós.

Gordon, G (1998). Taking teaching seriously: meeting the challenge of instructional improvement/enhancing student learning: intellectual, social and emotional integration, *Studies in Higher Education*. En: Silvero M. (2006) *Motivación y calidad docente en la universidad*. España: Editorial Eunesa.

Gortari R. (1994). La vinculación: parte de las políticas universitarias. En: Casanova H. y Rodríguez R. (Coord.) (1999) *Universidad contemporánea. Política y gobierno*. Tomo II. Centro de estudios sobre la universidad. Problemas educativos de México. México: Editorial Porrúa.

Gracierna J. (1990). El reformismo argentino, 1918-1966, *Revista mexicana de Sociología*, En: Castrejón J. (1990). *El concepto de Universidad*. México : Editorial Trillas.

Harackiewicz, J. y Sansone, C. (1991). Goals and intrinsic motivation: you can get there from here, *Advances in Motivation and Achievement*. En Silvero M. (2006) *Motivación y calidad docente en la universidad*. España: Editorial Eunesa.

Harvie, D. (1997). "Alienation, class and enclosure in UK Universities", Mimeo. En: *El mercado en educación y situación de los docentes*. Llamas I. México: Plaza y Valdes Editores.

Harley y Lowe (1998). "Academics dividies: the research assesement exercise and the academic labour process", *Higer Education Close Up International Conference*, Universidad Central Lancashire, Preston, Inglaterra. En: *El mercado en educación y situación de los docentes*. Llamas I. México: Plaza y Valdes Editores.

Hernández, R., Fernández C, y Baptista, P.(2006). Metodología de la investigación. México: Mc Graw-Hill

Higuet (1959). *The art of teaching*. Nueva York: Vintage Books

Hoyos Medina, C. (1997). Epistemología y objeto pedagógico, México: UNAM. En: *La Universidad del siglo XXI. Una epistemología de la educación superior ante la sociedad del conocimiento*. Aguilera, L. México: Comité Regional Norte de Cooperación con la UNESCO.

Ibarra E. (2007). De la evaluación del trabajo académico al reconocimiento de las trayectorias por un nuevo modelo de carrera académica. En: Gandarilla G. (2007) *Reestructuración de la universidad y del conocimiento*.

Jaques, A. (2002). "Consideraciones teóricas sobre la evaluación de la educación", Capítulo 1. En: *Evaluación de la docencia perspectivas actuales*. Rueda, M. y Díaz Barriga, F. México: Editorial Paidós.

Jiménez García (1996). "*Hacia una ciencia de la TV en la epistemología de la imagen*". En: *La Universidad del siglo XXI. Una epistemología de la educación superior ante la sociedad del conocimiento*. Aguilera, L. México: Comité Regional Norte de Cooperación con la UNESCO.

Kant, I. (1999). *Crítica de la razón pura*. México: Porrúa.

Kenneth, G. (2006). *Construir la realidad. El futuro de la psicoterapia*. Madrid: Paidós.

Kent R. (2002). *Los temas críticos de la educación superior en América Latina en los años noventa*. Estudios comparativos. Fondo de Cultura Económica. México.

Landero R, y González M. (2006). *Estadística con SPSS y metodología de la investigación*. Editorial Trillas. México

Larroyo, F. (1990) *Historia de la educación*, Porrúa, México. En: Castrejón J. (1990). *El concepto de Universidad*. Editorial Trillas. México.

Linderberg, S. (2001). *Intrinsic motivation in a new Light*, Kyklos. En Silvero M. (2006) *Motivación y calidad docente en la universidad*. España: Editorial Eunsa.

Li-Ping Tang, T. y Chamberlain M. (1997). *Attitudes toward research and teaching. Differences between administrators and faculty members*, Journal of Higer Education. En: Silvero M. (2006) *Motivación y calidad docente en la universidad*. España: Editorial Eunsa.

Llarena de Thierry, R. (1991). *Evaluación del personal académico. Perfiles educativos* pp. 53-54, 18-29. En: *Evaluar para comprender y mejorar la docencia en la educación superior*. Rueda, M, Díaz-Barriga, F. y Díaz, M. México: Universidad Autónoma Metropolitana-Universidad Autónoma de México-Universidad Autónoma Benito Juárez de Oaxaca.

Llamas, I. (2006). *El mercado en educación y situación de los docentes*. México: Plaza y Valdes Editores.

López, R. (2006). "La cultura escolar en la educación pública". *Valores, prácticas y discursos*. México: Ediciones Pomares.

Loredo y Rigo (2003). "La evaluación docente en un contexto universitario: una propuesta formativa y humanista". En: *Evaluar para comprender y mejorar la docencia en la educación superior*. Rueda, M, Díaz-Barriga, F. y Díaz, M. México: Universidad Autónoma Metropolitana-Universidad Autónoma de México-Universidad Autónoma Benito Juárez de Oaxaca.

Luna, E. (2002). *La participación de docentes y estudiantes en la evaluación de la docencia*. México: Universidad Autónoma de Baja California-Plaza y Valdez.

Malo, S. (1986). “El sistema nacional de investigadores” en Ciencia y Desarrollo, México, pp. 55-73. En: *Sistemas de valoración de la actividad académica en México*. Pacheco, T. y Díaz, A. México: Fondo de Cultura Económica.

Martínez, M. (1998). *La investigación cualitativa etnográfica en educación*. México: Editorial Trillas.

Manacorda, M. (1992). “Marx y la pedagogía moderna”. Barcelona en *Atando teoría y práctica en la labor docente*. En: *Atando teoría y práctica en la labor docente*. Aguilera, E. y Viniegra, L. México: Editorial Paidós Ecuador.

Melgar, M. (1994). *Educación superior propuesta de modernización*. México: Fondo de Cultura Económica.

Meek, V. y Goedegebuure, L. (1991). Coordinadores del número especial de Higher Education (vol. 21, núm. 4. Junio. En: Kent R. (2002). *Los temas críticos de la educación superior en América Latina en los años noventa*. Estudios comparativos. México: Fondo de Cultura Económica.

Mendirichaga, T. (1967) “La primera Universidad de Nuevo León 1933-1934”. *Anuario Humanitas*. núm. 8. Monterrey, N. L.: UANL.

Mertens, D. (2005) *Research and evaluation in Education and Psychology :Intergrating diversity with quantitative, qualitative and mixed methods* (2a. ed.) Thousand Oaks: Sage. En: Hernández, R., Fernández C, y Baptista, P.(2006). **Metodología de la investigación**. México: Mc Graw-Hill

Montemayor, C. (2000). *Educación pública y conocimiento privado*. México: UNAM.

Morado, C. (2007). *Del Proyecto socialista al de unidad nacional. La funcionalidad de la Universidad de Nuevo León y el Rectorado de Enrique C. Livas. 1943-1949*. Universidad Autónoma de Nuevo León. México.

Morgenstern, S. (2001). “Crisis de acumulación y respuesta educativa de la nueva derecha”. En: *Evaluación y exclusión en la enseñanza universitaria*. Glazman, R. México: Paidós Educador.

Morin, E. (1998). “Introducción al pensamiento complejo”. En: *La Universidad del siglo XXI. Una epistemología de la educación superior ante la sociedad del conocimiento*. Aguilera, L. México: Comité Regional Norte de Cooperación con la UNESCO.

Muñoz, I., Villa. L. y Márquez J. (1998). *Calidad de la educación: Políticas instrumentadas en diversos países para mejorarla*. México: Universidad Iberoamericana-

Instituto de Fomento e Investigación Educativa, A.C.-Fundación Mexicana para la Salud y Fomento Cultural Banamex.

Neave, G. y Van Vught, F. (1994). "Prometeo encadenado. Estado y Educación Superior en Europa". En: *Evaluación y exclusión en la enseñanza universitaria*. Glazman, R. México: Paidós Educador.

Neave, G.(1990), La educación superior bajo la evaluación estatal: tendencias en Europa occidental, 1986-1988, En : Kent R. (2002). *Los temas críticos de la educación superior en América Latina en los años noventa*. Estudios comparativos. Fondo de Cultura Económica. México.

Oppenheimer, R. (2001). *Increasing student motivation and facilitating learning, College Teaching*. En Silvero M. (2006) *Motivación y calidad docente en la universidad*. Editorial Eunesa. España.

Pallán, C. (1994). "Los procesos de evaluación y acreditación de las instituciones de educación superior en los últimos años". En: *Evaluación y exclusión en la enseñanza universitaria*. Glazman, R. México: Paidós Educador.

Piaget, J. (1973). *Psicología y epistemología*. Barcelona: Ariel.

PROMEP (2009). Programa de mejoramiento del profesorado. Consultado en: <http://promep.sep.gob.mx/presentacion.html> el día 10 de mayo de 2009.

Programa de mejoramiento del profesorado <http://promep.sep.gob.mx/presentacion.html> Consultado el día 29 septiembre de 2011.

Ramírez, R. (2001). *Políticas de la Universidad Pública: El discurso de la Calidad*. México: Cuadernos de Investigación. Universidad Autónoma del Estado de México.

Rashdall, H. (1990). *The Universities of Europe in the Middle Ages*. En: Castrejón J. (1990). *El concepto de Universidad*. Editorial Trillas. México.

Rivarossa, A y Perales, F (1998). La transformación de la pedagogía de los profesores universitarios de ciencias desde la reflexión: una propuesta innovadora, *Revista Interuniversitaria de Formación del profesorado*. En: Silvero M. (2006) *Motivación y calidad docente en la universidad*. Editorial Eunesa. España.

Reglamento UANL (1996). [http://transparencia.uanl.mx/normatividad\\_vigente/archivos/LyR09/14personalacademidico.pdf](http://transparencia.uanl.mx/normatividad_vigente/archivos/LyR09/14personalacademidico.pdf). Consultado el día 29 de septiembre de 2011.

Reuchlin, M. (1989: pág 89). *Les méthodes en psychologie*, París: PUF. En: Silvero M. (2006) *Motivación y calidad docente en la universidad*. Editorial Eunesa. España.

*Revista de la Educación Superior* Vol. XXXVI (2), No. 142, abril-junio de 2007, pp. 43-65.  
ISSN: 0185-2760.

Rodríguez, R. (1994). “La modernización de la educación superior en perspectiva”. En: *Universidad contemporánea. Racionalidad política y vinculación social*. Rodríguez, R. y Casanova, H. México: Centro de Estudios sobre la Universidad- Editorial Porrúa.

Ryan R, y Deci, E. (2000a) Intrinsic and extrinsic motivations: classic definitions and new directions, *Contemporary Educational Psychology*. En: Silvero M. (2006) *Motivación y calidad docente en la universidad*. España: Editorial Eunesa.

Salinas G. (1983). *Reseña Histórica de la Universidad Autónoma de Nuevo León*. UANL. México).(Pág. 5.).

Sacristán y Pérez, (1992).*La función selectiva y de graduación pasa a ser un instrumento de poder de la institución sobre los individuos, que regula las relaciones interpersonales* En Silvero M. (2006) *Motivación y calidad docente en la universidad*. España: Editorial Eunesa.

Santoyo, R. (1988). “Notas acerca de la valoración educativa y evaluación del trabajo académico”. En: *Evaluar para comprender y mejorar la docencia en la educación superior*. Rueda, M, Díaz-Barriga, F. y Díaz, M. México: Universidad Autónoma Metropolitana-Universidad Autónoma de México-Universidad Autónoma Benito Juárez de Oaxaca.

Schwartzman, S. (1992)” O contexto institucional e política da avaliação”, En: Kent R. (2002). *Los temas críticos de la educación superior en América Latina en los años noventa*. Estudioscomparativos. México: Fondo de Cultura Económica.

Scriven, (2001). An overview of evaluation theories: The truth but the whole truth.

Shulman (1989). “Paradigmas y programas de investigación en el estudio de la enseñanza: una perspectiva contemporánea”. En: M. C. Wittrock (ed). *La investigación de la enseñanza, I. Enfoques, teorías y métodos*. Barcelona: Piados.

Sistema Nacional de Investigadores (<http://www.conacyt.gob.mx/sni/Paginas/default.aspx>) Consultado el día 29 de septiembre de 2011.

Silvero M. (2006) *Motivación y calidad docente en la universidad*. España: Editorial Eunesa.

Sotolongo, P. (2000). “La incidencia en el saber social de una epistemología de la complejidad contextualizada”. En: *La Universidad del siglo XXI. Una epistemología de la*

*educación superior ante la sociedad del conocimiento*. Aguilera, L. México: Comité Regional Norte de Cooperación con la UNESCO.

Spring, J. (1998). *Education and the Rise of the Global Economy*. USA: Lawrence Earlbaum Associates, Publishers.

Tanoni, C., y Hurrel, S. (2000). “Epistemología y didáctica”. En: *La Universidad del siglo XXI. Una epistemología de la educación superior ante la sociedad del conocimiento*. Aguilera, L. México: Comité Regional Norte de Cooperación con la UNESCO.

Tejedor, F. (1993). Experiencias españolas de evaluación de la enseñanza universitaria y nuevas perspectivas. Conferencia presentada a las III Jornadas Nacionales de Didáctica Universitaria, Córdoba. En Silvero M. (2006) *Motivación y calidad docente en la universidad*. España: Editorial Eunesa.

Tunnermann, C. (1996). “La educación superior en el umbral del siglo XXI”. En: *La Universidad del siglo XXI. Una epistemología de la educación superior ante la sociedad del conocimiento*. Aguilera, L. México: Comité Regional Norte de Cooperación con la UNESCO.

Van Vught, F. (1997). “Using policies analysis for strategic choices”. En: Marvin W. Peterson, et al. *Planning and management for changing environment*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.

Ylijoki, O. (2003). “Entangled in academic capitalism? A case-study on changing ideals and practices of university research”. En: *Cuerpos académicos y desempeño institucional. El caso de la Universidad Autónoma de Sinaloa*. Alonso, B. y Martínez, R. Culiacán: Universidad Autónoma de Sinaloa.

Zavala, R. (2008). *Historia de la educación superior en Nuevo León*. UANL, México.

Zabalza, M. (1990). “Evaluación orientada al perfeccionamiento”. En: *Revista Española de Pedagogía*, año XLVIII, no. 186, pp. 295-317. Madrid: s/e.

[http://promep.sep.gob.mx/reglas/Reglas\\_PROMEP\\_2008.pdf](http://promep.sep.gob.mx/reglas/Reglas_PROMEP_2008.pdf)

<http://promepsol.sep.gob.mx/CON123/ca1/php/firmadoiesMEJORA.php>

SE (s/f). Secretaría de Educación. Web: <http://promep.sep.gob.mx>

## ANEXOS.

### Anexo 1. Instrumento de campo:

#### Encuesta para los Docentes de Tiempo Completo de la Universidad Autónoma de Nuevo León.

1. **Edad:** \_\_\_\_\_ años    2. **Sexo :** 1) M\_\_\_\_\_ 2) F\_\_\_\_\_
3. **Estado Civil:**  
1) Casado    2) Soltero    3) Divorciado    4) Separado    5) Viudo    6) Otros
4. **Número de hijos** 1)\_\_\_\_\_ 2) **Sin hijos**\_\_\_\_\_ (pase a la pregunta 6)
5. **Edad de los hijos**  
\_\_\_\_\_
6. **Facultad en donde labora la mayor parte del tiempo:**  
\_\_\_\_\_
7. **Nivel máximo de estudios:**  
1) Licenciatura    2) Maestría    3) Doctorado    4) Posdoctorado    5) otro\_\_\_\_\_
8. **Cuenta con título:** 1) Si\_\_\_    2) No\_\_\_
9. **Actualmente está estudiando:** 1) Si\_\_\_\_\_ 2) No\_\_\_\_\_
10. **Tipo de profesor de tiempo completo:** 1) Titular    2) Asociado
11. **Nivel:** 1) A    2) B    3) C    4) D
12. **Cuenta con basificación ( es decir, al retirarse tendrá derecho a ser pensionado):**  
1) Si\_\_\_ 2) No\_\_\_ 3) No sabe\_\_\_\_\_
13. **Años de antigüedad en la UANL:** \_\_\_\_\_

**14. Ocupa algún cargo administrativo dentro de su institución o dentro de la UANL:**

1) Si: \_\_\_\_\_ 2) No: \_\_\_\_\_

**15. En la actualidad pertenece al Sistema Nacional de Investigadores (SNI)**

1) Si: \_\_\_\_\_ 2) No: \_\_\_\_\_ (pase a la pregunta 17)

**16. Años de permanencia en el SNI en términos netos, es decir, sin contar los años donde fue dado de baja: \_\_\_\_\_**

**17. En la actualidad, ¿pertenece al Programa de Mejoramiento al Profesorado (PROMEP)?**

1) Si \_\_\_\_\_ 2) No: \_\_\_\_\_ (pase a la pregunta 19)

**18. Años de permanencia en PROMEP en términos netos es decir, sin contar los años donde fue dado de baja: \_\_\_\_\_**

**19. ¿Pertenece actualmente a un cuerpo académico (CA)?**

1) Si\_\_\_ 2) No\_\_\_ (pase a la pregunta 21).

**20. Estatus del CA:**

1) En formación 2) En consolidación 3) Consolidado 4) No sabe

**21. En el último año escolar (2010) impartió clase en al menos un grupo**

1) Si\_\_\_ 2) No\_\_\_ (pase a la pregunta 25)

**22. ¿Cuántas clases (asignaturas) en promedio impartió en el último año escolar en la UANL?**

**23. De las anteriores clases (asignaturas), cuantas ha impartido en más de dos ocasiones (es decir repetido la misma materia)? \_\_\_\_\_**

**24. Total de alumnos en promedio que tuvo en las materias que impartió en el último año escolar: \_\_\_\_\_ alumnos.**

**25. ¿En los últimos tres años, cuántos artículos ha publicado en revistas académicas o especializadas?**

Número \_\_\_\_\_ Ninguno \_\_\_\_\_

26. ¿En los últimos tres años, cuántos libros ha publicado de manera individual?

Número: \_\_\_\_\_ Ninguno \_\_\_\_\_

27. ¿En los últimos tres años cuántos capítulos de libros ha publicado?

Número: \_\_\_\_\_ Ninguno \_\_\_\_\_

28. ¿Asistió en el último año escolar a alguna reunión especializada (área) de nivel nacional o internacional?

1) Si \_\_\_\_\_ 2) No \_\_\_\_\_

29. ¿A cuántas conferencias ha asistido como ponente en el último año escolar?

Número: \_\_\_\_\_ Ninguna: \_\_\_\_\_

30. Conoce el Sistema de Estímulos de la Universidad Autónoma de Nuevo León. 1) Si \_\_\_\_\_ 2) No \_\_\_\_\_ (pase a la pregunta 32)

31. Cree usted que se cumple con lo establecido en el programa de estímulos: 1) Si \_\_\_\_\_ 2) No \_\_\_\_\_ por qué? \_\_\_\_\_

32. ¿De las siguientes evaluaciones de docencia e investigación, cuáles cree que se apliquen en su institución? (Marque con una X).

1.-Programa de Mejoramiento al Profesorado (PROMEP) : \_\_\_\_\_

2.-Sistema Nacional de Investigadores (SNI): \_\_\_\_\_

3.- Evaluación Magisterial (evaluación de alumnos a maestros): \_\_\_\_\_

4. Estímulos: \_\_\_\_\_

5. Otros: \_\_\_\_\_

33. ¿Cuál cree usted que sean los objetivos que persiguen dichas evaluaciones? (Seleccione dos respuestas, enumerando con 1 y 2 según su preferencia)

1. Aumentar la calidad: \_\_\_\_\_

2. Reconocer la productividad: \_\_\_\_\_

3. Valorar la docencia e investigación: \_\_\_\_\_

4. Incrementar el ingresos de los docentes: \_\_\_\_\_

5. Otros: \_\_\_\_\_

34. Apoya usted el trabajo multidisciplinario en equipo más que el trabajo especializado entre colegas afines a su área?

1) Si \_\_\_\_\_ 2) No \_\_\_\_\_ 3) No sabe \_\_\_\_\_

35. ¿Qué significado tiene para usted pertenecer al Programa de Mejoramiento al Profesorado (PROMEP)? (Seleccione dos respuestas, enumerando con 1 y 2 según su preferencia).

1. Reconocimiento al trabajo

2. Estímulos económicos

3. Superación profesional

4. Requisito del trabajo

5. Otros: \_\_\_\_\_

**36. Cuál piensa usted que sea la relación entre ser docente y pertenecer al Programa de Mejoramiento al Profesorado (PROMEP). (Seleccione dos respuestas, enumerando con 1 y 2 según su preferencia).**

1. Capacitación para los docentes
2. Mayor calidad para los alumnos
3. No existe conexión alguna
4. Otros: \_\_\_\_\_

**37. Del total de horas de la semana cuantas le dedica:**

- 1) Docencia \_\_\_\_\_ Horas
- 2) Investigación \_\_\_\_\_ Horas
- 3) Administración o gestión \_\_\_\_\_ Horas
- 4) Otras \_\_\_\_\_ Horas

**38. Cómo afecta la presión por publicar a la calidad de enseñanza en su universidad?**

- a. Beneficia
- b. Perjudica
- c. No afecta
- d. No sabe

**39. Se siente atrapado (a) en su institución por las limitadas oportunidades para avanzar de manera profesional.**

- 1) Si \_\_\_\_\_
- 2) No \_\_\_\_\_
- 3) No sabe \_\_\_\_\_

**40. En mi institución las publicaciones se evalúan :**

- 1) cuantitativamente
- 2) cualitativamente
- 3) cuantitativamente y cualitativamente
- 4) No sabe

**41. ¿Su interés primordial se centra en la investigación o en la docencia?**

- 1) En la investigación
- 2) En la docencia con tendencia a la investigación
- 3) En la investigación con tendencia a la docencia
- 4) En la docencia

**42. ¿En los últimos dos o tres años se ha vuelto más difícil obtener apoyo financiero para realizar trabajo en mi disciplina?**

- 1) Si \_\_\_\_\_
- 2) No \_\_\_\_\_
- 3) No sabe \_\_\_\_\_

**43. En su opinión de qué depende la obtención de la planta completa con basificación (derecho a jubilación) en su institución?(Seleccione dos respuestas, enumerando con 1 y 2 según su preferencia).**

- 1) Tener maestría
- 2) Tener doctorado
- 3) Depende de las posibilidades económicas de la institución o de la UANL.
- 4) Otros, ¿cuál? \_\_\_\_\_

**Anexo 2.**

**Oficio de autorización para la aplicación de la encuesta dirigido a cada Director de Facultad.**

Monterrey, N. L., 9 de Febrero de 2011

**Dr. Oswaldo Ceballos Gurrola**  
**Director de la Facultad de Organización Deportiva. UANL**

Por medio de la presente le saludo y a su vez le informo que como parte de mis estudios doctorales le solicito su anuencia para la aplicación de una encuesta dirigida a los maestros docentes de tiempo completo de su distinguida institución. Lo anterior con el fin de dar continuidad al trabajo de investigación de tesis cuyo título es: *“Evaluación del impacto de las Políticas Públicas de Educación Superior en el quehacer del docente universitario. El caso de la UANL”*. Anexo constancia.

Cabe mencionar que actualmente soy candidato a Doctor en Filosofía con Orientación en Trabajo Social y Políticas Comparadas de Bienestar Social en la Facultad de Trabajo Social, UANL.

Anexo la lista de los docentes que fueron seleccionados en la muestra, mucho le agradecería su valioso apoyo para dicha investigación.

Esperando su respuesta me despido, agradeciendo su atención y comprensión.

A T E N T A M E N T E

M.A.E. Jesús Osorio Calderón.

### **Anexo 3.**

#### **Oficio de información para la aplicación de la encuesta dirigido a cada PTC-**

**Mtro.**\_\_\_\_\_.

Por medio de la presente le saludo y a su vez le informo que me fue autorizada la aplicación de una encuesta (Anexo), por parte de su director\_\_\_\_\_. Para dicho objetivo me dirijo con usted para solicitarle amablemente la contestación de dicho instrumento.

Lo anterior es con el fin de dar continuidad al trabajo de investigación de tesis de quien suscribe, cuyo título es: ***“Evaluación del impacto de las Políticas Públicas de Educación Superior en el quehacer del docente universitario. El caso de la UANL “.***

Cabe mencionar que su servidor es actualmente maestro de la Facultad de Contaduría Pública y Administración (FACPYA) y candidato a Doctor en Filosofía con Orientación en Trabajo Social y Políticas Comparadas de Bienestar Social en la Facultad de Trabajo Social, UANL.

Esperando su respuesta me despido, agradeciendo su atención y comprensión.

A T E N T A M E N T E

M.A.E. Jesús Osorio Calderón