

## TRES DÉCADAS DE TRANSICIÓN EN LA FUNCIÓN DOCENTE DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR

Gabriel Arturo Sánchez de Aparicio y Benítez\*  
José Antonio Ramírez Díaz\*\*  
Florentino Silva Becerra\*\*\*

\*Doctor en Educación. Profesor–Investigador del Departamento de Estudios en Educación del Centro Universitario de Ciencias Sociales y Humanidades (CuCSH) de la Universidad de Guadalajara (UdeG).

margabis@cencar.udg.mx

\*\*Doctor en Educación. Profesor–Investigador del Departamento de Estudios en Educación del CuCSH de la UdeG.

sigeanton@hotmail.com

\*\*\*Doctor en Educación. Profesor–Investigador del Departamento de Estudios en Educación del CuCSH de la UdeG.

cienaga16m@hotmail.com

Recibido: 4 febrero 2015  
Aceptado: 28 febrero 2015

### Resumen

La formación de profesores universitarios, manifestado por los procesos institucionales como el PRODEP, ANUIES que han contrarrestado las contrataciones masivas de profesores como resultado del crecimiento en matrícula de las universidades públicas a través de los programas de capacitación y actualización que ofrecen y que por su contribución al conocimiento, al avance de ciencia y la tecnología, ante la perspectiva

de un mundo globalizado e interrelacionado en el que se fundan dilatadas expectativas, los ritmos acelerados de transformación profesional que hoy en día requiere créditos adicionales, para mantenerse vigente en el mercado laboral, por lo que la revaloración del concepto evaluación permanente irrumpe como suceso relevante en la historia de la educación.

**Palabras clave:** Políticas educativas, formación docente universitaria e investigación, retos pedagógicos del siglo XXI.

### **Abstract**

The formation of university professors, manifested by institutional processes such as PRODEP, ANUIES that have offset the massive recruitment of teachers as a result of growth in enrollment in public universities through training and refresher programs offered and their contribution knowledge, the advancement of science and technology, with the prospect of a globalized and interconnected world in which expectations are based dilated, the rapid pace of professional transformation that today requires additional credits, to stay in power in the labor market, so the revaluation of permanent evaluation concept emerges as important event in the history of education.

**Keywords:** Educational policies, teacher training and research university, teaching first century.

**L**os profesores son profesionales de valía en su actividad propia, o investigadores y conocedores en algún campo del saber o disciplina. Son contratados primordialmente para enseñar, y a través de función tan esencial hacerse cargo de la formación de los estudiantes que acuden a un centro de educación superior en busca del desarrollo profesional que los habilite para un desempeño competente en el mundo del trabajo, cada día más exigente. Sin embargo, son muchos los académicos que sólo tienen nociones vagas de estrategias pedagógicas, muchas veces imitadas de modelajes recibidos durante su trayectoria como estudiantes. Entre otras cosas, es fácil que confundan la responsabilidad de enseñar y promover el aprendizaje de los alumnos con el anuncio o trasmisión de mera información –desmotivante– al estudiante. O se escudan en el argumento de autoridad y punto final. Algunos consiguen arreglárselas felizmente, dotados naturalmente con

una intuición didáctica incipiente que aquilatan en la práctica, o gracias a su asistencia a cursos de contenido pedagógico; otros, en respetable mayoría, aprenden a sus expensas –y de sus alumnos– que no basta el saber, el conocimiento para enseñar, ni lograr con eficacia el aprendizaje auténtico de los estudiantes. Así, gran parte de los académicos responsables de la enseñanza universitaria carecen notablemente de algunos antecedentes formativos para la docencia. Se cuele en las IES grave impertinencia, pues a nivel de discurso y oferta promocional las carreras de las IES ofrecen expectativas que los alumnos no perciben en la interrelación pedagógica con los docentes (Barrera Bustillos y Pavón, 2010).

Cierto, son circunstancias importantes del contexto donde ellos se desempeñan. Más que estorbo para cumplir acertadamente como docentes, son barandales del puente que transitan sobre el abismo; elementos para aprovechar y sumar a favor de su cometido de gestor de la formación y el aprendizaje de sus alumnos. Tal es el sentido de las “circunstancias”, como Ortega y Gasset lo dejó lapidariamente impreso en sus célebres *Meditaciones del Quijote* (1914): “soy yo y mis circunstancias. Yo soy yo y mi circunstancia, y si no la salvo a ella no me salvo yo” (2000, 13, 18).

¿Y cuál es el camino; por donde uno llega a ser docente universitario, –a ser interpelado con el popular “profe..., maestro..., ticher..., mairo...”, etcétera–. ¿En virtud de qué se convierte el académico en maestro, en docente? ¿Por el nombramiento que recibe de la autoridad? ¿Por su título académico?

Ésa es, más o menos, la trayectoria, la pauta, de cómo llegaron –y llegamos– a la educación superior muchos de los profesores que por las IES han pasado, o allí continuamos. Hubo siempre, se ha comentado, mentores dignos, catedráticos en el pleno sentido del término, afamados nacional e internacionalmente por su saber, su producción de investigación y su enseñanza, autores de publicaciones reconocidas, que constituyeron la plataforma recia y profesional de las instituciones donde laboraban. De facto, el catedrático representaba a los miembros más importantes entre las autoridades académicas, encargados de la

función primordial de la institución: ejercer la docencia en nombre de la universidad (Soto Arango, 2009). En cierto modo todavía hay IES donde se recurre a una mecánica semejante, aunque coexiste con nuevos procedimientos y variantes creativamente diversas, incluido el concurso por oposición abierto.

### **Variación de las políticas educativas públicas para la educación superior en los tres últimos decenios. Impactos en la función docente**

Repasemos algunos antecedentes. El Subsistema de Educación Superior de México fue sometido a una enorme presión para transformar sus estructuras a partir de la demanda de ingreso, principalmente a las universidades públicas, que se presentó desde las décadas de los sesenta y setenta. Ya son varios decenios de transiciones sucesivas con sus profusas variables, para llegar al producto complejo de cambios, del que se da un ejemplo descrito por la tabla 1. En ella se muestra el tránsito habido en los 32 años que abarca de –1960 a 1992– en las variables matrícula total de estudiantes, número de IES, totales de puestos académicos, Profesores de Tiempo Completo (PTC) y población general. Una transición que partió de pocos “catedráticos” y una pequeña porción de sólo 3% PTC en los 60, a los muchos “académicos” de los 90. En la tabla, véase primero la columna correspondiente a 1960, compárese con el avance cuantitativo en 32 años, –en la columna de los 90–, y luego se podrán ponderar los porcentajes de incremento entre uno y otro periodo sucesivo.

Un cambio imprevisto sobrevino en la matrícula, una mudanza creciente, intensa. ¡En tan breve tiempo, mientras la población general del país se multiplica 2.3 veces, la matrícula de alumnos aumenta 14 veces, las instituciones 7, los puestos académicos 10 y 9 los PTC.

**Tabla 1. Expansión del sistema de educación superior en México. 1960-92 (Lic. universitaria y tecnológica).**

Años	1960	1970		1985		1992		
Incremento			1960-1970		1970-1985		1985-1992	1992 con base 1960
Mátrícula	78000	225000	188%	840000	273%	1126805	34%	1,344%
Instituciones	50	115	130%	271	135%	372	37%	644%
Puestos académicos	10749	25000	132%	95779	283%	113238	18%	953%
Tiempos completos PTC	3%	7%	133%	20%	185%	27%	35%	8%
Población general	=34.9 M	=48.2 M	41%	=75.5 M	56%	(1990)=81.2 M	7.5%	132%

**Fuente: Elaboración propia, con datos de Manuel Gil Antón e INEGI.**

Los periodos del 60 al 70, y de éste a mediados los 80 vieron a las autoridades educativas y a las diversas IES ante un desmesurado aumento en la matrícula, que alcanzó un incremento del 188% y 273%, respectivamente. Incrementos que no fueron tan elevados posteriormente pues son sólo 34% entre 1985 y 1992, pero resultan muy significativos si nos referimos al incremento en lo que va de 1960 a 1992: 1,344%. Como se observa, la matrícula creció arrolladoramente y para atender a los estudiantes el índice de la planta académica se aproximó –953%–, como respuesta de la educación superior a la demanda matricular.

Las IES se vieron obligadas a realizar contrataciones masivas de profesores, como se ha subrayado, y lo informa la tabla 1. En ella se aprecia que el número de profesores pasó de 10,749 en 1960 a 25 mil en 1970, a más de 208 mil en el año 2000, y a cerca de 369 mil en octubre de 2012. En poco más de medio siglo –1960 a 2012–, el país tuvo que generar un promedio de 7,096 puestos de profesor por año.

La ruta del cambio, había sido trazada para llevarse a cabo a finales del gobierno de Miguel de la Madrid, sin embargo, los infaus-

tos acontecimientos producidos por el terremoto del año 1985, en la Ciudad de México, las acciones de cambio tuvieron que posponerse hasta la llegada del nuevo presidente, que resultó ser Carlos Salinas de Gortari, quien junto con su gabinete y organismos educativos como la SEP, ANUIES y CONACyT, pusieron las bases que impulsarían grandes transformaciones para la mejora de la calidad hasta ahora en la educación superior mexicana, entre ellas la calificación de su planta académica. El mismo mandatario, en su administración de 1988 a 1994 empujó esa transición mudando la manera de ejercer el presupuesto educativo. Con él, el Estado se asoma a la vida interna de las IES con un doble objetivo: incentivar la calidad de la vida académica en beneficio de los estudiantes –y del país–, y poner orden, controlar su ejercicio presupuestal. Algo de su particularidad es la fuerza y el respaldo económico federal que ninguna IES tiene capacidad de igualar, y menos superar. Ya De la Madrid había dado nacimiento al Sistema Nacional de Investigadores (SNI) organizado por la SEP (1984). Posteriormente, y de facto, una porción de los mismos PTC que figuran en sus filas participarán también en el Programa de mejoramiento del profesorado (PROMEP), programa del que se tratará destacadamente más adelante. En el siguiente sexenio, del presidente Ernesto Zedillo Ponce de León, 1994-2000, con propósitos parecidos de elevar la calidad educativa nace el Programa de Estímulos al Desempeño Docente (PROESDE), para fomentar la productividad y el desempeño docente del profesor.

En 1991, la Coordinación Nacional para la Planeación de la Educación Superior emitió un documento que articulaba las líneas de acción para mejorar la calidad educativa. Entre ellas, se destacaban las orientadas a modificar los currícula, la formación de los profesores y a la readecuación de la oferta educativa. En el año 2000, mediante el documento: La Educación Superior en el Siglo XXI: Líneas estratégicas de desarrollo, la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) mediante asamblea de sus agremiados, construyó

una visión a futuro de las funciones sustantivas de la educación superior. Se destacaban dos aspectos de alto impacto institucional:

1. La necesidad de incrementar la calidad de la educación;
2. El viraje en el perfil de los docentes para emplear modelos innovadores de enseñanza.

Ambas condiciones impulsaron las acciones de formación del profesorado y la creación de cuerpos académicos en las instituciones educativas. La idea de una mejora en la calidad de la educación superior, incorporó acciones orientadas a la evaluación y a la actualización de los programas y la oferta educativa.

En materia de formación y actualización de los profesores, ya desde 1993, la ANUIES había implementado el Programa de Superación del personal Académico (SUPERA) que otorgó 2,438 becas para la realización de estudios de posgrado, con la intención de aumentar el porcentaje de los que poseían doctorado (8%).

Entre 1997 y el año 2000, 484 universidades firmaron con la SEP convenios para dar seguimiento a la formación y ocupación de sus profesores de carrera, diseñar e implantar un sistema de tutoría para sus alumnos y evaluar la pertinencia y desarrollo de las líneas de generación o aplicación innovadora del conocimiento que cultivan. Hecho que permitió fundamentar la reformulación de procesos de planeación de las universidades en el marco de operación del PROMEP que había iniciado operaciones a finales de 1996.

Con la intención de contribuir a la formulación del Programa Nacional de Educación 2001-2006, la SEP evaluó en 2001 la operación del Programa de Mejoramiento del Profesorado para conocer sus impactos en los procesos de mejora del perfil de formación de las plantas académicas, lo que le permitió incorporar nuevas políticas para la formación de profesores y para el desarrollo y consolidación de los cuerpos académicos.

El Programa Nacional de Educación 2001-2006, contaba con tres objetivos estratégicos:

1. Ampliar el sistema educativo privilegiando la equidad.
2. Proporcionar una educación de buena calidad para atender las necesidades de todos los mexicanos.
3. Impulsar el federalismo educativo, la planeación, la coordinación, la integración, la gestión institucional y la participación social.

Fueron tres los objetivos particulares que se alineaban con el segundo objetivo, el primero buscaba: “Fortalecer a las instituciones públicas de educación superior para que respondan con oportunidad y niveles crecientes de calidad a las demandas del desarrollo nacional” que apuntó a generar acciones por medio de los Programas Integrales de Fortalecimiento Institucional (PIFI) y en el cual se incluían acciones orientadas a la superación académica del profesorado y el desarrollo y consolidación de cuerpos académicos en las dependencias de educación superior. El segundo se proponía para “Fomentar que las instituciones de educación superior apliquen enfoques educativos flexibles centrados en el aprendizaje”, y el tercero buscaba “Fomentar la mejora y el aseguramiento de la calidad de los programas que ofrecen las instituciones públicas y particulares” (PNE, 2001-2006). En ese contexto, el Programa de Mejoramiento del Profesorado (PROMEP), operó como un programa estratégico que apuntaba a lograr una superación sustancial en la formación, dedicación y desempeño de los cuerpos académicos de las universidades y como medio para elevar la calidad de la educación superior dentro del marco de los PIFI. Desde el año 2001, lanzó convocatorias que fomentaban la adecuación a los perfiles PROMEP, en las que se promueve la transmisión del conocimiento y la atención especializada a los estudiantes, que les permita mejorar su desempeño. De igual forma, se buscó que los docentes incrementasen



la generación del conocimiento y mantuviesen un adecuado equilibrio en las funciones sustantivas de la institución.

En el siguiente sexenio, 2006-2012, el PROMEP se mantuvo como el programa básico de formación de los profesores del nivel superior. Mostraba su fundamentación en los instrumentos de política emitidos. En el respectivo Plan Nacional de Desarrollo 2007-2012 mencionaba en su “Eje 3 “Igualdad de Oportunidades”, en el Objetivo 14, la necesidad de “Ampliar la cobertura, favorecer la equidad y mejorar la calidad y pertinencia de la educación superior”; la estrategia 14.3 establece la importancia de consolidar el perfil y desempeño del personal académico y extender las prácticas de evaluación y acreditación para mejorar la calidad de los programas de educación superior. Por su parte, en su Programa Sectorial de Educación 2007-2012, señala como objetivo 1 “Eleva la calidad de la educación para que los estudiantes mejoren su nivel de logro educativo, cuenten con medios para tener acceso a un mayor bienestar y contribuyan al desarrollo nacional”. Y en la estrategia 1.14 dice que es necesario fortalecer los procesos de habilitación y mejoramiento del personal académico y dar continuidad al PROMEP y extender su operación a todos los subsistemas de educación superior, adecuándolo a las características y circunstancias particulares de cada uno. De lo anterior, se depende el objetivo general del PROMEP de contribuir a elevar la calidad de la educación mediante el desarrollo de profesionistas competentes a través de un profesorado de tiempo completo, que eleva permanentemente su nivel de habilitación con base en los perfiles adecuados para cada subsistema de educación superior.

Los objetivos del PRODEP fueron diseñados para abarcar los tres niveles educativos, pero mantiene especial atención al nivel superior. En este nivel, el objetivo general definido es contribuir al desarrollo profesional de los docentes y cuerpos académicos de las instituciones públicas de educación superior, mediante la habilitación académica y la investigación. En su objetivo particular, se propone profesionalizar a

los profesores para desarrollar capacidades de investigación, docencia y lleven a cabo trabajo colegiado en cuerpos académicos (DOF, 2013).

Se descubre una continuidad en el propósito de promover la mejora de calidad en la educación superior, enfocándose al personal que la atiende. El Gobierno Federal, refrenda la confianza en el poder de formación del PROMEP (hoy PRODEP). La información que se ha presentado en las páginas previas, además de subrayar esa continuidad del programa en cuestión desde 1996, pone en relieve la importancia que el gobierno ha concedido a la formación del profesorado y cómo ha logrado cumplir con los objetivos trazados. El mayor impacto del programa, es su capacidad para modificar el nivel de escolaridad, y así, la cualificación de los PTC; es decir, su impacto en que los PTC con licenciatura universitaria se orientaran a la obtención de posgrados, sean especialidad, maestría o doctorado. Claramente se observa, de 1998 a 2005 el número de PTC se amplió de 18,093 a 26,279, con una relación, en 1998, entre licenciatura y posgrado de 60% y 40% respectivamente. En el mismo lapso de siete años entre ambas fechas la SEP reconoció a 8,406 profesores con alguna maestría o doctorado que también alcanzaron el perfil requerido por PROMEP. En consecuencia, se modificó cuantitativamente el perfil de mayor habilitación de los profesores en las instituciones públicas (SEP/PROMEP, 2006). A lo comentado y cifrado en números súmese que entre 2008 y 2012 se agregaron 26,248 en los PTC con posgrado. La revisión más reciente, efectuada por el consejo nacional de Evaluación de la Política Social (CONEVAL), confirma los resultados positivos obtenidos hasta el año 2012, en la mayoría de sus principales indicadores. Sobre el nivel de habilitación de los profesores se considera que el PROMEP (hoy PRODEP) ha elevado el nivel de habilitación de los PTC. Las becas otorgadas por la SEP a través de este programa desde su creación en 1996, y hasta septiembre de 2012, totalizan 8,129 subvenciones (5,600 nacionales y 2,529 para el extranjero), y de ese total se han graduado

4,982 (3,225 en doctorado, 1,733 en maestría y 24 en especialidad), que se traduce en un modesto índice de eficiencia: 61.2% (CONEVAL, 2013). Los últimos datos presentados aquí provocan cuestionamientos, cierto; empero también dejan en la sombra cualquier otro informe; en qué etapa de terminación o avance puedan estar el resto de PTC beneficiados con tal prebenda, o qué se pueda esperar.

Uno de los indicadores que hoy más atraen la atención de los académicos PTC en la educación superior gira en torno a los Cuerpos Académicos (CA). La presencia en ellos de producción e investigación de carácter interdisciplinar se asume como evidencia de una mejora de calidad educativa. En este campo se pueden señalar dos hitos importantes, los años 2003 y el año escolar 2012-2013. En el primero señalado se tuvo un registro de 2,971 CA de los cuales, según los rangos establecidos por la misma SEP, 91% estaban clasificados como en formación, 7% eran considerados como en consolidación y 2% en consolidados. En el caso del nivel de consolidación de los CA, en 2012, los consolidados fueron 215 (prácticamente el triple del año anterior que fueron 74).

### **Las funciones sustantivas –docencia destacadamente– vistas por los académicos**

Para ilustrar los conceptos vertidos se exponen resultados pertinentes de una investigación nacional relativamente reciente sobre las funciones sustantivas del académico universitario, levantada entre 2006 a 2008 por la Red de Investigadores Sobre Académicos –RDISA–, cuyo objetivo fue examinar la situación del personal académico PTC de las IES, les brindó oportunidad para expresarse, convertidos en sujetos directos de estudio. Se identifica con el nombre de Reconfiguración de la Profesión Académica en México –RPAM–. El instrumento –impreso–, está integrado por 57 ítems, en 6 secciones. Sus cuestiones ofrecen varias alternativas que en su mayoría se responden con recurso a esca-

las tipo Likert, y el encuestado lo podía hacer por escrito, o en línea. La red RDISA nació en 2006 por iniciativa de un grupo de investigadores mexicanos en respuesta a la invitación hecha, en 2005, por un equipo internacional de académicos promotores de una investigación con propósitos comparativos entre naciones, llamada CAP: The Changing Academic Profession. Su principal antecedente viene de la década de los 90 del siglo pasado, la Carnegie Foundation for the advancement of Teaching –CFAT– abrió tal tipo de estudios, que condujeron Boyer, Altbach, y otros (1992-1993), y es conocido como The International Survey of Academic Profession –ISAP–. En el ISAP mencionado ya habían participado varios de los principales líderes de RDISA.

El resultado final de RPAM acopia 1973 respuestas válidas de académicos, equivalente al 69.8% del universo muestra (2826), pertenecientes a 81 IES. La información está depositada en un banco de datos concentrado en la Universidad Autónoma de Baja California –UABC–, que lideró y fue soporte principal para la pesquisa, en la que también se han efectuado estudios cruzados con las variables: género, estratos institucionales, grado máximo de estudios, disciplina del académico, periodo de ingreso a la profesión. Con esto, desde 2009 los diversos miembros de RDISA han estado estudiando y analizando los data, para valorarlos, interpretar significados y preparar documentos referentes.

La elección de resultados que contienen las tablas y gráficas del presente estudio están tomadas de esa fuente.

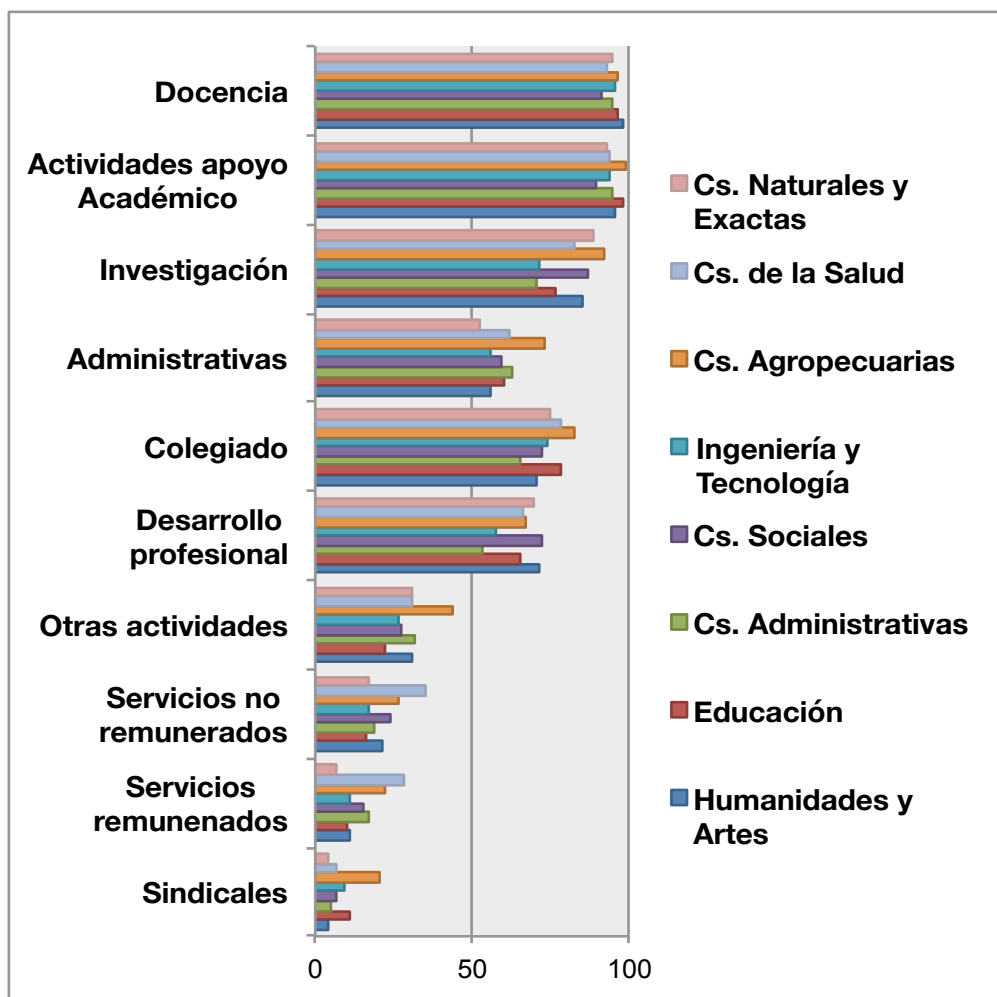
La gráfica 1, siguiente, se refiere a las horas de tiempo dedicado por los académicos a diversas funciones. Se expone en primer sitio, antes de los demás resultados que se comparten adelante, porque dan luz sobre cuáles actividades y en qué jerarquía, ubican los académicos PTC las funciones sustantivas y actividades derivadas, lo que genera una tendencia o preferencia que merece destacarse y comprenderse.

Para su comprensión y valoración, la cuestión B1 correspondiente de RPAM-2007-2008 se transcribe tal cual:

**Cuestión B1. Considerando todas sus actividades profesionales en esta institución, en una semana laboral típica, ¿cuántas horas invierte en cada una de las siguientes actividades? (Anote las horas invertidas reales, independientemente que correspondan a las horas contractuales).**

Las 10 alternativas que indaga la cuestión B1, son así:

1. Docencia (horas a la semana que imparte clase).
2. Actividades docentes de apoyo (preparación de materiales para sus clases, tutoría a estudiantes, revisión y calificación de trabajos de alumnos).
3. Investigación (revisión de literatura, redacción de trabajos, realización de experimentos, trabajo de campo).
4. Servicios no remunerados (a clientes, pacientes, consultoría, servicio público o voluntario).
5. Servicios remunerados (a clientes, pacientes, consultoría, servicio público o privado).
6. Actividades colegiadas (comités, juntas de departamento, consejos, etcétera).
7. Actividades administrativas (académicas, jefe de departamento, coordinador de programa, etc., y no académicas, planeación, llenado de formas, etcétera).
8. Actividades de desarrollo profesional (asistencia a congresos y cursos, participación en asociaciones académicas, organización de eventos, arbitrajes, etcétera).
9. Actividades sindicales o de representación gremial.
10. Otras actividades académicas (actividades profesionales no incluidas claramente en las categorías anteriores).



**Gráfica 1. Tiempo dedicado por los académicos a diversas actividades, y por disciplinas.**

Las barras horizontales de la gráfica 1 distribuyen las actividades que cubren los profesionales académicos, entendidas en el marco de

la IES de adscripción y llevadas a cabo en una semana laboral típica del calendario semestral/anual. Además, explicita a qué disciplina pertenecen y las variaciones porcentuales respectivas.

Con un vistazo atento se ve en su parte inferior cómo la extensión longitudinal simboliza y destaca tres actividades, en orden descendente: docencia, actividades de apoyo académico e investigación, e igualmente jerarquiza las demás. La segunda mencionada abona a la función docente, y por tanto la gráfica no deja duda: la docencia prevalece sobre la investigación. Qué tanto y qué se puede entender de la preferencia encontrada es un asunto que se retomará más adelante en detalle; en tanto, es evidente que docencia e investigación son las funciones que ocupan la mayor parte del tiempo laboral de los académicos mexicanos.

Las políticas educativas examinadas, como el PROMEP, reiteradas y aplicadas con tintes locales por las IES, han creado un nuevo modelo de docente al que se le exige, entre otras subfunciones, que también dedique tiempo a la función de investigación. Aparentemente esto ha provocado un dilema. En la consulta que RPAM hizo a los académicos mexicanos sobre su preferencia en torno al aparente dilema de dedicarse a la docencia y/o a la investigación, las respuestas clarifican el asunto, como lo enseña la Tabla 2:

Resultado global	Principalmente docencia	Ambas, pero en especial la docencia	Ambas, pero en especial la investigación	Principalmente investigación	Total
N=1913	20.7%	37.5%	35.5%	6.4%	100%
Suma de contiguos	58.1			41.9%	

**Tabla 2. ¿Por cuál preferencia académica se inclina principalmente?**

Meridianamente se observan dos posiciones relativas en torno a la docencia y a la investigación. Por un lado, una minoría de académicos que principalmente se interesan por la investigación. Y del lado opuesto tres veces más académicos que principalmente se interesan por la docencia. Al concentrar los dos índices de docencia, y por el otro los de investigación se

puede –globalmente– proponer que 6 de c/10 académicos prefieren docencia, (su porcentaje en la tabla es de 58.2%), y que los otros 4 prefieren la investigación, (igualmente agrupado da 41.9%). Al contrastar el origen de las respuestas, gracias al estudio de las variables cruzadas, resalta una ligera diferencia en favor de la docencia manifestada por las damas académicas, 61.0%; mientras sus colegas masculinos suman 56.4%. Los académicos varones que prefieren sólo investigar, si se suman a quienes combinan investigar y ser docentes son 43.7%, contra 39.0% de las mujeres. Vaya una breve explicación. La actividad central de los académicos mexicanos –y de las IES– es la docencia. Únicamente el 6.4% de los entrevistados no desempeñan actividades docentes y se dedican a la investigación; en contraparte, 20.7% de ellos no realiza investigación, como lo dice la misma tabla 2. A primera vista pudiera traducirse en una desatención a las actividades de investigación, esenciales tanto para el mejoramiento de la calidad de la educación superior como para el avance de la ciencia y la tecnología; sin embargo, un ojo más acucioso percibirá que si en proporción general la investigación atrae a más académicos –en el periodo de 8 años– que se compara enseguida en la tabla 3, también en igual referencia temporal, la proporción que entregan a la investigación apenas remontó 3 puntos porcentuales.

Función	Promedio académicos realiza función	Promedio de la proporción de tiempo		
	2001	2008	2001	2008
Docentes	95.3	94.3%	39%	37%
Apoyo docencia	94.5	91%	20%	25%
Investigación	49%	79%	27%	30%
Administración	46%	58.1%	15%	27%
Colegiados	69.2%	73.2%	8%	9%
Servicios	18%	17.5%	2.5%	2%

**Tabla 3. Proporción de académicos y promedio de la proporción de tiempo dedicado a la función.**



Estos datos, combinados, reducen la primera imagen que aparecía, y entonces el 20.7% de PTC que no hacen investigación, sumado al 37.5 del valor contiguo, asciende a un 58.1%, porcentaje que revaloriza la recíproca actividad docente –también función sustantiva de la educación superior–. En consecuencia, al considerar que los académicos de TC representan apenas algo más del 30% de la planta de profesores de las IES del país (SEP, 2012) y que en los datos que analizamos algo más del 20% de los PTC no realizan investigación, se perfila una imagen que respalda la afirmación siguiente: las IES mexicanas proyectan una estabilidad eminentemente profesionalizante..., por ahora, –porque en nuestra activa y cambiante sociedad–, y singularmente en las IES, todavía conviven y contienden rasgos premodernos, modernos y posmodernos, que en poco tiempo pudieran mover distintamente los indicadores.

En los estudios de RDISA aparecen en docencia e investigación ligeras, pero significativas diferencias en cuestión de género. En la desagregación por género de los datos correspondientes al desempeño de estas actividades, contenidos en la tabla 4, afloran algunas sorpresas que seguramente podrán ser más fina y hábilmente estudiados por otros investigadores avezados en la temática de género. En primer lugar, los datos duros de la tabla indican que ambos tipos de académicos o se igualan –6.3% en la respuesta de preferencia principalmente por hacer investigación– o no tienen casi diferencia en la preferencia principal por la docencia –0.6%–. En cambio, en las respuestas intermedias, las damas académicas que realizan ambas, pero se entregan más a la docencia, suben 4 puntos porcentuales sobre los varones. El resultado se invierte en el caso de los académicos varones en respuesta a “ambas, pero más a la investigación”, ya que rebasan con 4.7% a sus colegas mujeres.

Género n=1888 95.6%	Principalmemente docencia	Ambas, pero en especial docencia	Ambas, pero en especial investi- gación	Principalmente investigación		Total
Masculino	1194	26.6	35.8	37.4	6.3	100
Femenino	694	21.2	39.8	32.7	6.3	100

**Tabla 4. ¿Por cuál preferencia académica se inclina principalmente?**

Los números parecen ser de diferencia mínima. Será así, ¿sin más? Para responder asertivamente habrá que examinar el desfase que existe entre profesores y profesoras de educación superior y mirarlo con detenimiento en los datos comparativos del número de horas que unos y otras dedican a la investigación frente al que dan a la docencia. Cifras por delante, resulta que para los profesores es una actividad con mayor peso en su jornada laboral; en tanto que la mayoría de las mujeres le dedican menos de... 10 horas semanales, como asevera la tabla 5.

Género	Do- cen- cia	Apoyo acadé- mico	Investi- gación	Servicios no remun- erados	Servicios remunera- dos					
Horas	<10	>10	<10	>10	<10	>10	<10	>10	<10	>10
Mascu- lino	38	60	67	28	57	35	79	5	60	16
Femeni- no	42	56	64	29	59	32	79	2	67	14

**Tabla 5. Horas de dedicación semanal por actividad académica. Diferenciación por género y tiempo de dedicación.**

La incorporación creciente de las mujeres a la educación superior es una transición hasta ahora imparable. Y si esto se considera como un paso consecuente en la equidad hacia ellas, deuda que principalmente el mundo protagónico masculino dominante –en la dirección y gerencia institucional– les debía, pues ya participan en la matrícula global en condiciones de igualdad, todavía es voz común cómo en la planta académica y posiciones de mando aún se está en camino de lograr

equidad satisfactoria. RPAM, con cifras aporta algo de esa realidad diferenciada en la tabla 6.

Género	Acti- vidad acadé- mica									
	Do- cencia	Apoyo aca- démico	Inves- tiga- ción	Servi- cios no remu- nerados	Ser- vicios remune- rados	Cole- giado	Admi- nistra- ción	Desa- rrollo profesional	Sin- di- cato	Otras
Mas- culino (n=1225)	94.9	93.2	77.9	20.19	15.9	69.7	56.3	59.2	7.6	27.4
Feme- nino (n=723)	93.2	92.5	80.3	21.7	11.6	79.3	61.1	71.1	7.6	31.3

**Tabla 6. Actividades académicas realizadas por los académicos en periodo regular. Diferenciación por género. Las actividades no son excluyentes. N = 1948**

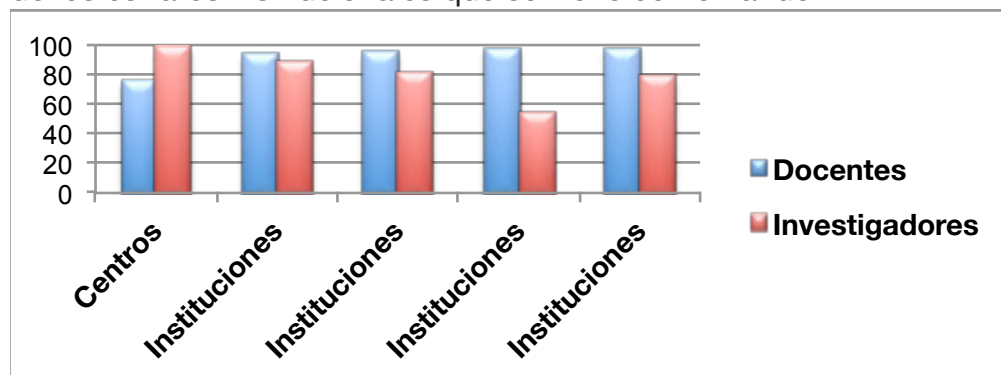
Por otra parte, los estudios cruzados en relación al estrato institucional en el que laboran los académicos, mostrados en la siguiente tabla 7 en orden descendente, en relación al tiempo para la función docente, identifican variaciones comunes a ambos géneros. No obstante, conviene subrayar y preguntarse por ciertos desfases. En la columna de docencia los niveles de docencia son equiparables en los primeros cuatro tipos de IES; los Centros de Investigación, entendible por su misión propia descienden 18 puntos porcentuales abajo del último –IES Públicas Federales–. En buen contraste, tales centros ocupan el primer puesto y tienen el porcentaje más alto en las actividades investigativas, 98.2%, contra el primero en docencia, 98.0% de la IES Particulares. Véase, por cierto, que las IES Tecnológicas son las últimas en investigación. ¿Y por qué? O, qué IES están a la cabeza de las actividades sindicales, y quiénes al último... Parecen simples porcentajes, pero en contraste y en el marco del interés por entender y dimensionar la problemática docente de nuestras

instituciones de educación superior los data comienzan a dar indicios y revestirse de elocuencia significativa para aceptar en dónde estamos y a qué niveles de excelencia es factible poner la meta.

Estrato institucional	Docencia	Investigación	Actividades sindicales
IES particulares	98.0	78.9	1.6
Tecnológicas públicas	97.4	54.4	8.5
IES públicas estatales	95.1	81.6	11.7
les públicas federales	93.0	87.4	4.4
Centros públicos de investigación	75.0	98.2	5.4

**Tabla 7. Docencia: actividades académicas en periodos normales. Los estratos de IES se exponen en orden descendente.**

Se ofrecen a consideración, enseguida, los resultados de la tabla 7 traducidos en la gráfica 2, en la que se aclara visualmente cuál es la densidad de presencia de los docentes e investigadores en cada uno de los estratos institucionales que se viene comentando.



**Gráfica 2. Docente e investigadores por estrato institucional**

Fuente: Jesús Fco. Galaz Fontes *et al.* (2010), The Changing Academic Profession International Conference. México, D. F.

En referencia a los efectos logrados por los programas diseñados por las autoridades federales, Osorio Madrid (2010), miembro también de RDISA es fuente para los datos de la tabla 8. Los programas públicos de políticas para la educación superior en él analizados han redundado variadamente en las funciones, –indicadas en la primera columna de la tabla–, y aclara esas diferencias. Las respuestas son mediante una escala de 1 a 5 donde el uno significa baja incidencia y el cinco alta. Desde luego es indudable: los índices manifiestan un efecto bastante aceptable para las funciones de docencia e investigación. Los académicos responden asertivamente con índices todos arriba de la media –van de 3.02 a 3.75–. Sus respuestas difieren en relación a la función de vinculación, pues sólo la pertenencia a un cuerpo académico rebasa apenas el rango 3, y en los demás programas se quedan ligeramente bajo la media.

Función	Programa Institucional de Estímulos	Perfil Promep	Cuerpo académico	Sistema Nacional de Investigadores
Docencia	3.47	3.26	3.02	3.19
Investigación	3.24	3.26	3.31	3.75
Vinculación	2.98	2.87	3.01	2.99

**Tabla 8. Incidencia de los programas federales promejera de las funciones sustantivas. Fuente: Osorio Madrid (2010).**

Al revisar los programas en particular se descubre alguna diferencia específica que conviene precisar:

- El PROESDE y el perfil PROMEP intervienen mejor en las actividades docentes.
- Por su parte, la membresía en el SNI pesa en las actividades de investigación, pero comparte su influencia con perfil PROMEP, con quien comparte igual índice en docencia e investigación.
- Las actividades y dinámica de los cuerpos académicos lo hacen, a su vez, con las actividades de investigación y vinculación. Se acepta en general que los programas federales han contribui-

do a una extensa credencialización en estudios de posgrado, los que se puede enlazar como dimensión cuantitativa, porque también en la dimensión cualitativa dio pie a la proliferación de ofertas correspondientes en todos los rangos de calidad. Si en verdad los diplomas o títulos autentifican el salto cualitativo que exige transformarse y ascender a niveles superiores como persona y como profesional académico de las IES, es asunto que da para más profundos estudios y análisis. Que se puede afirmar su apoyo, y promueven positivamente, a su modo, las funciones sustantivas en pos de mejoras en la calidad, es una interpretación que permiten los índices encuadrados en la tabla 8.

### **La docencia universitaria ante los retos del siglo XXI**

En el cerco mundial, el fenómeno de la globalización ha impuesto retos multiplicados al son del progresivo desarrollo y avance tecnológico de la comunicación y de la información, como se ha comentado antes. Si la globalización hasta ahora tiene presencia tal que sería inadmisibles intentar vivir en un paradigma distinto, en el caso de la universidad aquella expresión metafórica de verla aislada, tipificada como torre de marfil, en un espacio ajeno a su entorno social, esa imagen ha perdido toda vigencia y significado, y no queda sino reconocer que si alguna vez estuvo en ella inamovible tal etapa está periclitada e inexistente. Hoy es ordinariamente aceptado que las comunidades académicas y educativas que las componen tienen aceptación social consolidada en la sociedad como organizaciones interdependientes vinculadas proactivamente con su entorno socioeconómico, son responsables socialmente y se han convertido en protagonistas y factor indispensable para el estudio y la búsqueda de solución a los problemas públicos.

Las nuevas demandas sociales ven a la universidad como la formadora de la élite profesional y técnica con liderazgo natural para dirigir los destinos de la misma sociedad. Por su contribución al conoci-

miento, al avance de la ciencia y la tecnología, ante la prospectiva de un mundo más y más globalizado e interrelacionado se han fundado dilatadas expectativas, como lo destaca la Conferencia Mundial sobre la Educación Superior de la UNESCO (1998), de que las IES por su participación en la sociedad del saber asumieran un rol mayor en la transformación educativa, cultural, sociopolítica-económica de nuestro mundo, en prospectiva al que dejaremos a las próximas generaciones.

En este marco ideal se ubica la docencia como primera tarea de una comunidad académica –ya se le identificó en páginas atrás: en forma mayoritaria exige actividad y tiempo a la institución universitaria de nuestros días–; se evidencia cómo en esa primordial función de las IES reside el núcleo básico del proceso de aprendizaje-enseñanza (CINDA, 1998) indispensable para la formación profesional, tecnológica, ética, de civilidad y convivencia de sus alumnos y egresados como personas y como ciudadanos. La forma en que aprendamos a vivir en este nuevo paradigma, constituye para el Informe Delors (1997) como “el fenómeno más determinante en la sociedad contemporánea y el que más influye en la vida diaria de las personas”.

El aprender a vivir juntos es un pilar fundamental de la educación para el siglo XXI que busca el cambio en los estudiantes de todas las nacionalidades y niveles educativos, y contribuya a formarlos como ciudadanos solidarios, de mente y corazón abierto a todos los pobladores del planeta, sin perder su propia identidad y raíces culturales. No es fácil lograrlo, pero es un programa indispensable en las nuevas realidades de la globalización. En él se encierra también el actual concepto de ciudadanía para el siglo XXI. De acuerdo con Morín (2000), la mayor complejidad en la estructura del conocimiento solo puede ser asumida por el conocimiento complejo y éste impone la interdisciplinariedad como la manera adecuada de dar respuesta a esa complejidad. La supremacía de un conocimiento fragmentado según las disciplinas, continúa el mismo educador francés, impide a menudo operar el vínculo entre las partes y las totalidades, y debe dar paso a un modo de

conocimiento capaz de aprehender de los objetos en sus contextos, sus complejidades, sus conocimientos interdisciplinarios.

Preguntemos en la educación superior, ¿cómo impacta la globalización a la docencia? Al respecto García (2006): atinadamente responde: a) en cuanto a su organización por la tendencia contemporánea a conocimientos más integrados que lleva a formas más inter y transdisciplinarias de concebir las disciplinas y saberes; b) en lo epistemológico y valorativo se acentúa por la desintegración de la ciencia unificada, inamovible, indudable, con la pérdida de consensos en la consistencia de la racionalidad científica. No es inventar el hilo negro apuntar que la investigación, la experiencia y el progreso científico día tras día descubren grietas e imprecisiones en el conocimiento heredado. Nociones que parecían ser claves como objetividad, certeza, predicción, cuantificación varían como resultado de nuevas o mejores investigaciones y avances tecnológicos, y modifican lo que se daba por dato final, hecho o proceso cabalmente estudiado. La contextualización del conocimiento, en particular, lo puede transformar, así como vemos que aparecen o se descubren nuevos elementos. En el terreno del trabajo se van requiriendo nuevas profesiones y subprofesiones, cada vez más especializadas. Los perfiles profesionales y las organizaciones y estilos de labor están sometidos a novedades en su organización, incluidos sus esferas de acción, a novísimas competencias sobre todo en el vasto mundo de la comunicación, la miniaturización tecnológica y nanológica, o en sus aplicaciones a las industrias recientes como las cibernética, aeroespacial, bioalimentaria, ecoagrícola, ecoenergética, de servicios, etcétera. Si el perfil de la sociedad del conocimiento del siglo XXI se distingue por su constante expansión, aceleramiento y complejidad, que deja atrás por obsoletos los datos y récords que se creía eran definitivos no se puede reconocer que así lo sea uniformemente. En un mismo país podrán convivir por regiones, o diferenciación entre zonas urbanas y rurales, el uso de los conocimientos de



frontera con otros de tiempo atrás. La docencia en la educación superior frente al incremento del conocimiento –explosión del conocimiento– debe adaptarse a tal movilidad. Según cifras de Appleberry, citado por José Joaquín Brunner (1998) quien expresó que el conocimiento prorrogó 1,750 años en duplicarse por primera vez, contando desde los inicios de la era cristiana; luego duplicó su volumen cada 150 años, después cada 50 años. Ahora lo hace después de 5 años y se estima que para el año 2020 se duplicará cada 73 días.

Ante la velocidad incontenible del conocimiento la docencia se encuentra casi imposibilitada para sostener ese ritmo. Hay que recurrir más que al capital y medio físico instalado, que pronto se estanca, a la información diaria, al talento humano y a la creatividad e imaginación del docente y del alumno también. Quien no cese de enterarse y estar actualizado en el nuevo binomio globalización-sociedad del conocimiento, pronto verá su preparación profesional en declive. Ciertamente, para la educación superior como organización su mayor reto es ser capaz de innovar y transformarse, de participar creativamente para incorporarse al desafío que en paralelo le plantean el conocimiento y la globalización. A los académicos como docentes a ella vinculados nos corresponde asumir semejante reto, uno a la medida de la común vocación docente, en el continuo esfuerzo para modificar nuestro pensamiento de manera que enfrentemos la complejidad creciente, la rapidez de los cambios y lo imprevisible que caracterizan nuestro mundo (Mayor, 1999).

Con voz de alcance mundial, la Conferencia Mundial sobre la Educación Superior (1998) citada líneas atrás recalcó la preocupación por la calidad de la educación superior, que hoy se manifiesta en la puesta en marcha de los procesos de acreditación de la educación superior en la que destaca la urgencia de mejorar los procesos de administración y gestión, de aprovechar las nuevas tecnologías y la conveniencia de revisar el concepto de cooperación internacional que auxilie a fortalecer la dimensión internacional de enseñanza superior; asimismo, el ejercicio de

la autonomía universitaria con responsabilidad social y la búsqueda de nuevas formas de vinculación con todos los sectores sociales y estatales. Por lo que el rol estratégico de la educación superior, como poco después la concibe la Declaración Mundial de París (2010) “la transformación más radical de la historia”, la reitera como el espacio educativo privilegiado que las naciones tienen para beneficiarse de las riquezas educativas y culturales que ofrecen la sociedad global y el desarrollo del conocimiento.

La preocupación de la calidad ocupa, desde hace tiempo, un lugar de primer orden en la agenda de las IES, y como respuesta a ello se habla del surgimiento de una nueva cultura universitaria, tal como se vislumbra en el atender a varios tipos de culturas: de calidad y evaluación, de gestión estratégica, de apertura y rendición de cuentas y de vinculación; nuevas culturas correspondientes a nuevos retos de la educación superior actual. Además, los mercados de trabajo hoy demandan habilidades básicas, efectivas y actitudinales. El perfil concebido en la Organización Europea para la Cooperación y desarrollo (OECD) es el de un profesional formado dentro de un currículo flexible con la habilidad cognitiva de resolución de problemas, capacidad para adaptarse al cambio y a nuevos procesos tecnológicos, gran dosis de creatividad y actitud hacia la educación permanente. Muchos de los profesores universitarios todavía adolecen de grandes falencias, producto quizá de la formación que recibieron, pero esencialmente por las estructuras académico-legales de la universidad que da prioridad al profesor dictador de clases. La investigación junto con la innovación que se oriente a la creación de ideas y conceptos que modifiquen los parámetros de la realidad generando bienes culturales públicos que incidan en su medio social es aún un largo camino por recorrer en las universidades.

Como ya se expuso, la segunda mitad del siglo XX ha pasado a la historia de la educación superior como la época de expansión más espectacular a escala mundial, del número de estudiantes matriculados, que se multiplicó por más de seis entre 1960 (13 millones) y 1995 (82 millones).

Pero también es la época en que se ha agudizado aún más la disparidad, que ya era enorme, entre los países industrialmente desarrollados, los países en desarrollo y en particular los países menos adelantados en lo que respecta al acceso a la educación superior y la investigación y los recursos de que se disponen. En páginas iniciales se comentó ya el fenómeno del crecimiento masivo de la demanda de educación superior y el serio problema de la improvisación de profesorado a que México, y muchas otras naciones, tuvieron que recurrir en esa transición. Ante este mundo de cambios aparece la educación permanente, como respuesta pedagógica estratégica que hace a la educación asunto de toda la vida y pretende dotar a los educandos de herramientas. Según León Trahtemberg (2000) señala que en los Estados Unidos se estima que en este siglo XXI todo empleado profesional requerirá aproximadamente un promedio de 30 créditos adicionales, cada siete años, si quiere mantenerse vigente en el mercado laboral, por lo que la revaloración del concepto evaluación permanente irrumpe como suceso relevante en la historia de la educación. Así surge la educación permanente como solución a este trance de la sociedad actual, donde el aprendizaje deliberado y consciente no puede circunscribirse a los años escolares y esta integración del aprendizaje y la vida, es un pilar del “aprender a vivir juntos”.

Pues es así como se ha desplegado el panorama ancho y siempre extenso de la docencia, en donde los académicos somos un verdadero bien de capital para las IES y para la sociedad que servimos.

### **En torno a la docencia, discusión y comentario final**

- El tramo temporal revisado ofrece hechos, datos y resultados que abonan a un relativo éxito en los logros esperados de parte de los académicos del tercer ciclo, impulsados en gran parte por la política federal educativa hacia las IES y su personal. Por supuesto, este estudio ha estado centrado en la panoplia recia de la autoridad fe-

deral que dispone los programas de aplicación de tal política; pero sería injusto ignorar y al menos se recuerda que en la misma mejoría académica, existen otras motivaciones intervinientes más potentes, hasta de índole personal del profesor individual. La política en mención está compuesta por elementos diversos, aceptados y aplicados también diversamente en los multivariados medios locales. Aceptando retrasos y sombras que en el conjunto de la educación superior ocupan espacio, –y que todavía serán tarea por acometer para el resto de nuestro siglo–, no queda duda ante los encuentros expuestos en el estudio, de un avance evidente, de un incremento notable en la doble dimensión numérica-cualitativa de mejora docente en los académicos, principalmente en quienes se dedican total o mayoritariamente a la enseñanza de los más de tres millones de estudiantes del subsistema mexicano de educación superior.

- Hoy avanzamos en el tercer milenio. De esa docencia esporádica de antes a la vida académica de nuestros días se percibe un tránsito al compromiso complejo. Los académicos universitarios nos vemos inmersos en un cambio de época. Este mundo contemporáneo espera de la educación superior una sólida formación profesional para el trabajo, con ética vivida y durable, abierta y solidaria al otro, al diferente. Una formación en valores y en el compromiso ecológico sustentable, un profesionalismo cuya habilidad no sea sólo para manejar recreativamente las tecnologías modernas y sus gadgets, sino para aplicarlas, sí, en su vertiente didáctica, ingeniosa, a su propia educación universitaria; y también en su vertiente utilitaria, profesional y más solicitante, al trabajo, a la familia, a la vida, al servicio comunitario; una práctica incesante en habilidades comunicativas dialogales, capaz de síntesis y no de sólo análisis; un desarrollo en asertividad e iniciativa para afrontar y superar la incierta realidad de la globalidad y el conocimiento a diario cambiantes de hoy, y de mañana.

- Ya no es sólo “dar clase, seguir un programa, apegarse al texto”;

ni sólo la organización eficiente del grupo estudiantil, asistir al aula, laboratorio, taller, práctica de campo, etcétera. Supone cumplir, por supuesto, con la demanda que plantea el binomio enseñanza-aprendizaje del alumnado, –cara a cara, o en línea–; pero con requisitos agregados, por ejemplo por el perfil PRODEP y/o por las mismas autoridades de las IES, de ciertas responsabilidades administrativas, atención y tiempo a las varias tutorías, participación en reuniones, academias, comisiones de nivel institucional diferentes y otras labores de tinte colectivo y secretarial. Del docente se espera que sepa crear y sostener un ambiente propicio para el aprendizaje de sus discípulos, de tal manera que logre transferir –o compartir– esa responsabilidad al propio alumno; que incite la transformación del alumno de discípulo a aprendiz: o en otras palabras que él llegue a reconocerse como el sujeto activo de su propia educación, de su propio conocimiento, de su carrera profesional; como el primer interesado responsable en el estudio y el aprendizaje. Por ende, es un modelo que entraña una nueva visión en el docente; encierra conceptos, actitudes, propósitos y metas de logro. Preexiste en la expectativa anclada de una conceptualización que el mismo maestro asume de su presencia y acción con el alumnado.

• Otra tendencia también aparece –más notable últimamente– proclive al abandono o a dar menor tiempo a la docencia y mayor a la investigación y a sus actividades colaterales, como efecto atribuible a dos razones importantes: a) el prestigio para quien la genera, y b) los bonos económicos a que da acceso. Esta mudanza pudiera responder a los cambios de políticas hacia las IES, que el Estado mexicano ha emprendido en el tercer ciclo a fines del siglo pasado y continuadas hasta ahora. Unas son de acreditación, por el Consejo para la Acreditación de la Educación Superior (COPAES), otras proceden del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACyT), como el Sistema Nacional de Investigadores (SNI), o el Programa

de Estímulos al Desempeño Docente (PROESDE), y el Programa para el Desarrollo Profesional Docente (PRODEP). A todo esto se comprueba en la realidad y en referencia a la función docente en pre y posgrado, que no siempre la posesión de un título de posgrado es garantía de que el académico se desempeñará como docente de calidad, a satisfacción general de discípulos y administrativos del programa. De todos modos, la evidencia ratifica lo ya dicho, los programas aquí señalados han logrado encauzar y engrosar la cualificación profesional de los académicos; sus logros netos y el incremento en posgrados obtenidos por los profesores del tercer ciclo en el periodo de los tres decenios estudiados son innegables.

## Referencias

Altbach, P. G. (Ed.) (1996). *The international academic profession: Portraits of fourteen countries*. Princeton, NJ: The Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching.

– Reisberg, Liz, Rumbley, Laura E. (2009). *Tras la pista de una revolución académica: Informe sobre las tendencias actuales para la Conferencia Mundial sobre la Educación Superior organizada por la UNESCO en París*.

Barrera Bustillos, María Elena & Martín Pavón, Mario José. (2010). *Caracterización de los Académicos de las Instituciones de Nivel Superior*. Ponencia presentada en el 1er. Congreso Nacional de RDISA sobre la Profesión Académica. Ensenada, BC. UABC.

Brunner, José Joaquín. (1998). *Globalización Cultural y Posmodernidad*, Breviarios Fondo de Cultura Económica. Santiago, 1998.

Cheybar y Kuri, Edith. (2006). *La percepción que tienen los profesores de educación media superior y superior sobre su formación y su práctica docente*. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, Vol. XXXVI, núm. 3-4, 3º y 4º trimestre, 2006, pp. 219-259, Centro de Estudios Educativos, A. C., México.

CONEVAL. (2013). *Informe de la Evaluación Específica de Des-*

empeño 2012–2013. Valoración de la información de desempeño presentada por el PRODEP. México.

DOF. (2013). Reglas de Operación del Programa para el Desarrollo Profesional Docente. Diario Oficial de la Federación. México.

Galaz Fontes, J. F., Padilla González, L. E., et al. (2010). The Increasing Expectation of Relevance for Higher Education and the Academic Profession: Some Reflections on the Case of Mexico. CAP México Conference. [www.rdisa.org.mx](http://www.rdisa.org.mx)

García Guadilla, Carmen. (2015). Complejidades de la globalización y la comercialización de la educación superior. Reflexiones para el caso de América Latina. En publicación: Universidad e investigación científica. Vessuri, Hebe. CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, Buenos Aires.

– Gil Antón, Manuel, Laura Elena Padilla González, Juan José Sevilla García, José Luis Arcos Vega, Jorge Gregorio Martínez Stack (Coordinadores). (2012). La reconfiguración de la profesión académica en México. Universidad Autónoma de Sinaloa, Universidad Autónoma de Baja California. Culiacán, Sin.

Gil Antón, M., et al. (1994). Los rasgos de la diversidad: un estudio sobre los académicos mexicanos. México: UAM, Unidad Atzacapotzalco.

León, Trahtemberg. (2000). El impacto previsible de las nuevas Tecnologías en la enseñanza y la organización escolar. Revista Iberoamericana de Educación.

México, Educación Superior en el Siglo XXI. (1998). Líneas estratégicas de desarrollo, ANUIES Documentos publicados en la Revista de la Educación Superior, No. 107, pp. 55-73 y 75-84. jul-sep., ANUIES. México.

Morín, Edgar. (2000). Los siete saberes necesarios para la educación del futuro. UNESCO-IESALC, Ediciones Faces/UCV. Caracas

Revista Iberoamericana. (2000). Número 24, Septiembre-Diciembre. Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura.

Osorio Madrid, R. (2010). Incidencia de los Programas de Forta-

lecimiento y Evaluación del Desempeño en los Académicos de Instituciones de Educación Superior en México. Documento presentado en el “1er. Congreso Nacional de RDISA”. Ensenada, BC: UABC.

Programa de Mejoramiento del Profesorado. Un primer análisis de su operación e impactos en el proceso de fortalecimiento académico de las universidades públicas. (2006), Secretaría de Educación Pública.

Rifkin, J. (2000). La era del acceso. Paidós, Buenos Aires.

– Felipe de Jesús Montaña Cervantes, Azucena Cortés Macías. (2012). Dedicación a la profesión académica y funciones: docencia, investigación, et al. Variaciones y preferencias empíricas. En la memoria electrónica del XII Congreso Internacional Retos y Expectativas de la Universidad: La educación superior para la formación integral de los estudiantes. Universidad Autónoma de Coahuila. Saltillo-Arteaga, Coah.

Soto Arango, Diana. (2009). El profesor universitario de américa latina: Hacia una responsabilidad ética, científica y social. Revista de Historia de la Educación Latinoamericana, p. 166-168. Tunja. Colombia.

– (2009): “Los doctorados en Colombia. Un camino hacia la transformación universitaria”, en Revista Historia de la Educación Latinoamericana, número 12, Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, RUDE-COLOMBIA, Sociedad de Historia de la Educación Latinoamericana, Tunja.

Tünnermann Bernheim, Carlos. (2003). La universidad ante los retos del siglo XXI. Universidad Autónoma de Yucatán. Mérida, México.

UNESCO. Conferencia mundial sobre la educación superior: La educación superior en el siglo XXI: Visión y acción (1998) París.

Universidad de Guadalajara. (2013). Plan de Desarrollo Institucional 2014-2015. Guadalajara, Jalisco.