

**Universidad de Barcelona**  
**Facultad de Pedagogía**  
**Departamento de Didáctica y Organización Educativa**

**Programa de Doctorado**  
Desarrollo Profesional e Institucional  
para la Calidad Educativa 2002-2005

**El perfil profesional del profesorado universitario:  
el caso de Quintana Roo**

Tesis que para obtener el título de doctora presenta:  
**Addy Rodríguez Betanzos**

Directores de Tesis  
DRA. NURIA BORRELL FELIP  
DR. SEBASTIÁN RODRÍGUEZ ESPINAR

Barcelona, España, 2007





## AGRADECIMIENTOS

Escogí el tema porque me gustaba lo que el discurso de la calidad de la educación nos vende como una posibilidad de hacer lo ideal en Real, si todos, desde todos los frentes, contribuimos. Si bien es cierto que como profesores y profesoras, en una universidad, nos eligen por nuestra especialidad, también lo es que llegué a la UQRoo cuatro años después de fundada y se necesitaba gente que trabajara en todas las áreas y yo, curiosa, inquieta, y muerta de miedo porque no tenía la menor idea de cómo ser una buena profesora universitaria —además no quería que se notara al no haber ningún programa de formación o evaluación docente que me retroalimentase eficazmente—, me dije a mi misma: seré útil y aprenderé porque me está gustando estar aquí como profesora.

Sentía, sabía e intuía que no había otro lugar en el que quisiera o me gustaría estar que no fuese trabajando para una universidad. La ciudad no me disgustaba pese a estar perdida en el mapa global de México. Es más, cuando viajaba a otras universidades, me comparaba con otros profesores, comparaba a la UQRoo con cada una de ellas —incluso me llamé coleccionista visual de instituciones universitarias—, me exigía y le exigía a quienes colaboraban conmigo dar, hacer, ser los mejores y entonces, la noción de calidad, eficiencia, eficacia, rendición de cuentas, universidad pública, administración universitaria, fueron palabras que me tomé en serio cuando organice las tutorías y el servicio social; cuando administré el programa de estudios del Caribe y participé en la creación del primer número de la Revista Mexicana del Caribe y el Centro de Documentación del Caribe y organice eventos nacionales e internacionales sin tener la menor idea ni haberlo hecho antes.

Entonces, me di cuenta que me apasionaba mi trabajo y que en las universidades mexicanas carecíamos de la figura estadounidense de administradores de la educación universitaria, por lo que obtuve el reconocimiento del IGLU de la OUI, aunque antes tomé cuanto curso podía mientras seguía trabajando en la organización de Intercambio Académico y Movilidad Estudiantil o en el Centro Emprendedor de Negocios, en el caso de éste último sólo porque lo que me interesaba era incluir en la curricula universitaria cursos de emprendedores y no únicamente con el tradicional enfoque empresarial.

Cada una de esas actividades —emprendidas con el apoyo y confianza de Efraín Villanueva quien, por cierto, mucho pensé en dedicarle esta tesis puesto que fue el primero, además de todo, en sugerirme investigar sobre evaluación al personal académico de la UQRoo y atender mis dudas—, al mismo tiempo que impartía clases en una licenciatura de la que me angustiaba alejarme teóricamente más cada día y

no precisamente porque el tema no me interesara, sino porque ya estaba inmersa en la gestión académica. Fue entonces, después de dos años de haber terminado mis estudios de maestría en Calidad de la Educación, que comencé mis estudios de doctorado y esta investigación de tesis.

Sebastián Rodríguez —coincide que así se llama mi hijo también, y es que aún me pregunto si existen las casualidades— me apoyó, y pude comenzar mientras lo escuchaba o lo leía junto con otros textos que él inicialmente me facilitó para enriquecer nuestras charlas. Confieso que me asustaba lo que leía por cuanto sucedía en la UQRoo y que un 5 de enero de 2005 de pronto toda la sociedad quintanarroense ponía sus ojos en la UQRoo, específicamente en el departamento de Estudios Internacionales. La vorágine fue como entrar a la investigación empírica justo ante el inicio evidente de una crisis institucional y preguntarme: ¿Así se sienten los articulistas de guerra? Despidos, manifestaciones, entrevistas en la radio y la televisión local, seguimiento periodístico, comentarios entre pasillos; así como un creciente e inevitable enfrentamiento entre profesores-estudiantes y personal administrativo.

Ha significado una vivencia fuerte como profesora e incipiente investigadora asumiendo que también iniciaba mi recorrido por la lactancia, los cuidados a un hijo como mamá sola, viviendo ambos entre Barcelona, Cancún y Chetumal, viajando a Cozumel para realizar las entrevistas y aplicar los cuestionarios, otro mundo, otra realidad, otra actitud, pero también otra preocupación.

Sé que pude haber intentado escribir una tesis más cualitativa, narrativa, con análisis del discurso, observación participante; sin embargo, la experiencia de Sebastián, su seguridad por donde me dirigía, evitó que yo eligiese un camino u otro, más bien, me ayudó a encontrar el justo medio, a racionalizar las emociones que estaba viviendo mientras investigaba y encontraba la manera de contribuir, dejar constancia de que hubo una vez, llenar vacíos y encontrar que profesionalidad es la esencia y la clave con lo que esta tesis me inicia como investigadora en donde el apoyo de Nuria Borrell, Arturo García Niño y Maru Varela son significativos y se los agradezco humildemente porque con nada se paga el apoyo, los consejos, sugerencias y correcciones que me han hecho en su momento.

Todo este camino acompañado del aprendizaje, con un hijo, mis padres, mi tío Ricardo y Bety, Gabriel y mi prima Liliana, que aunque estos últimos se sorprendan de ser nombrados en este espacio también contribuyeron enseñándome cuán valiosa resulta la familia pero, sobretodo, mi Madre, a quien dedico esta tesis.

Mi estancia en Barcelona hubiese sido imposible sin el apoyo de Eugenio Cetina Vadillo y el personal de la Universidad de Quintana Roo. También fue incondicional el apoyo de los padres de Melisa Verduzco; de Mildred Scott y su mamá; de mis buenos amigos Manuel Ucán y Emilio Pren; así como de mi comadre Paty Silva, todo ellos me ayudaron a avanzar con esta tesis hasta concluirla, entre la casa, la comida, el cafecito, los viajes en cuatro años de ir y venir entre Chetumal y Barcelona, así como las llamadas y mensajes por los que no me atrevía a defraudar tanta confianza depositada en mí y mis habilidades de escribir una tesis yendo y viniendo.

# Índice

Introducción .....	9
1. Antecedentes .....	9
2. Planteamiento del problema .....	11
3. Justificación .....	15
4. Objeto de estudio .....	16
5. Preguntas de investigación .....	17
6. Fundamentos y metodología empleada .....	18
7. Alcances y limitaciones de esta investigación .....	19
<b>Primera parte</b>	
<b>Marco teórico y conceptual:</b>	
<b>Las competencias profesionales del profesorado universitario</b>	
<b>Capítulo I .....</b>	<b>21</b>
Introducción .....	23
1. La globalización .....	24
2. La globalización: piensa global, actúa local .....	31
3. La institución universitaria .....	33
<b>Capítulo II .....</b>	<b>42</b>
Introducción .....	43
1. La profesión académica: elementos que contribuyen a su estudio .....	44
2. La profesión de ser profesor universitario .....	47
3. Retos de la profesionalidad del profesorado universitario .....	56
4. Competencias profesionales en las funciones del profesorado .....	62
5. Estructura del perfil profesional del profesorado universitario .....	74
<b>Capítulo III .....</b>	<b>81</b>
Introducción .....	81
1. El sistema de educación superior en México .....	82
2. La profesión académica: un campo de estudio .....	85
3. Políticas de educación superior: el perfil del profesorado .....	87
3.1. El Programa de Mejoramiento del Profesorado .....	89
3.1.1. Perfil PROMEP .....	90
3.1.2. Cuerpos Académicos .....	94
3.1.3. Algunos resultados preliminares de una década del PROMEP .....	98

4. La Universidad de Quintana Roo y su personal académico .....	101
4.1. Modelo Educativo de la UQRoo .....	103
4.2. Estatuto del Personal Académico .....	108
4.3. El personal académico: características de una realidad. ....	116
4.3.1. Formación del personal académico.....	117
4.3.2. Evaluación del personal académico.....	117
4.3.3. Desarrollo profesional y programa de estímulos.....	118
4.4. Entre la realidad y la teoría: la comisión académica permanente .....	119

## Segunda parte

### Metodología y resultados de investigación

#### El perfil profesional del profesorado universitario

Capítulo IV .....	127
Introducción .....	127
1. Metodología de la investigación .....	128
2. Desarrollo de la investigación .....	134
2.1. Primera Etapa: estudio piloto experimental .....	135
2.2. Segunda Etapa: estudio empírico definitivo .....	149
3. Población y Muestra.....	152
3.1. Fiabilidad .....	153
3.2. Validez .....	154
4. Técnicas e instrumentos de investigación .....	155
4.1. Cuestionario.....	155
4.2. Entrevista semiestructurada .....	156
4.3. Grupos de discusión.....	158
5. Técnicas de acopio de la información.....	160
5.1. SPSS .....	160
5.2. ATLAS-ti .....	161
Capítulo V .....	163
Introducción.....	163
1. Presentación y discusión de resultados .....	164
1.1. Análisis descriptivo de la encuesta .....	164
1.1.1. Descripción del perfil profesional del profesorado universitario .....	166
1.1.2. Análisis diferencial del perfil profesional del profesorado universitario .....	168
1.1.3. Ponderación del perfil profesional desde la perspectiva evaluativa .....	187
1.2. Opiniones del profesorado con liderazgo académico institucional .....	187
1.2.1. El profesorado universitario competente en el siglo actual .....	188
1.2.2. El profesorado universitario de tiempo completo en la UQRoo.....	190

1.2.3. Desafíos sobre el profesorado universitario que enfrenta la UQROO .....	198
1. 3. Consideración de la praxis evaluativa: requisitos y agentes .....	203
1.3.1. Evidencias para valorar el otorgamiento de la definitividad académica.....	203
1.3.2. Agentes que deben formar la comisión académica para la definitividad.....	207
1.4. Opiniones del profesorado universitario en los grupos de discusión.....	214
<b>Conclusiones y consideraciones .....</b>	<b>225</b>
<b>Bibliografía.....</b>	<b>233</b>
<b>Anexos</b>	
<b>Estudio piloto</b>	
Anexo I. Cuestionario .....	251
Anexo II. Guión de la entrevista .....	263
Anexo III. Guión de preguntas para el grupo de discusión .....	267
<b>Estudio definitivo</b>	
Anexo IV. Cuestionario.....	273
Anexo V. Guión de la entrevista .....	283
Anexo VI Guión de preguntas para el Grupo de Discusión.....	287



# Introducción

---

Antecedentes  
Planteamiento del problema  
Justificación  
Objeto de estudio  
Problema de investigación  
Fundamentos y metodología  
Alcances y limitaciones del estudio

---

## Antecedentes

Las tres últimas décadas del siglo pasado trajeron cambios muy significativos para el sistema educativo en su totalidad. Particularmente, el sistema universitario y su profesorado de tiempo completo se vieron transformados por el fenómeno de la globalización y la sociedad de la información. Sin embargo, ello no significa que la globalización sea un evento nuevo, ya que puede rastrearse su origen desde el descubrimiento y colonización de América, donde el comercio triangular fue dando paso a nuevas formas de intercambio económico y percepción social (Ferrer, 1996).

Lo que es nuevo son las diversas manifestaciones en la globalización, tanto en las esferas de la cultura como en las del poder y las relaciones humanas (Giddens, 1997; Beck, 1999), fenómeno que se representa mejor al hablar de la sociedad del conocimiento o de la información, así como del aprendizaje en cuanto al ámbito de la educación se refiere. Porque ahora la institución universitaria no es la única poseedora, trasmisora y productora de conocimiento e información, por lo que los retos a los que se enfrenta no son únicamente de índole organizacional, sino *estructural y funcional*.

Al hablar de las pasadas cuatro décadas, los años 70 se caracterizaron por el despertar de una sociedad participativa y organizada para atender el llamado de problemas sociales como la vulnerabilidad del medio ambiente, la creciente desigualdad y pobreza, la continua explosión de la población mundial, la escasez de alimentos y las consecuencias de la guerra fría entre los dos bloques ideológicos predominantes.

En la década siguiente, en plena crisis económica, se empezó a percibir a la educación como una inversión en capital humano y desarrollo científico y tecnológico, convirtiéndose así en tema central de discusión y dando paso a un ejercicio gubernamental con mayor control en la reorganización de la estructura educativa, el currículum y la actuación del profesorado, bajo políticas de calidad, eficiencia y eficacia profesional e institucional; lo que se conoce como el papel del *Estado evaluador*.

Lo cierto es que durante la década de los noventa la inclinación del *Estado evaluador*, y el rol protagónico por parte de las principales organizaciones internacionales, tienden hacia las nociones de eficiencia, calidad y evaluación, propician-



do que instituciones sociales tan tradicionales y antiguas como las universidades comiencen a responder cada vez más a las demandas de la masificación de la matrícula estudiantil, la rendición de cuentas y, lo más grave de todo, el cambio del tradicional modelo humanista a uno utilitarista.

En este contexto, y a través del aparato burocrático, al profesorado universitario se le asigna y regula la mayor carga laboral, convirtiéndolo en *víctima de la reducción del gasto público, los bajos salarios, así como las pocas oportunidades para aprender de sus colegas, debido al excesivo trabajo que cumplen en sus instituciones, mismas donde los directivos carecen de la profesionalización adecuada para propiciar las condiciones de apoyo y guía pertinente a su desarrollo y formación profesional* (Contreras, 1997; Hargreaves, 2000).<sup>1</sup>

Paulatinamente, la universidad comienza a ser dominada por estrategias gerenciales, *promotoras de estructuras burocráticas de gestión propias de una empresa u organización donde se producen mercancías a corto plazo*, a diferencia de los procesos de transferencia y creación de conocimientos que se insertan en esquemas de mediano y largo plazo (Schwartzman, s/f; Álvarez y Lázaro, 2002).

A partir de 1995, diversos organismos internacionales acentuaron la importancia de la educación superior, en especial la necesidad de prestarle atención al personal docente y a su perfil de competencias profesionales. El Banco Mundial fue uno de los primeros organismos en manifestar su visión al respecto, mediante un documento publicado bajo el título de **El desarrollo en la práctica, la enseñanza superior, las lecciones de la experiencia, prioridades y estrategias para la educación superior** (1995); la Organización de Países Económicamente Desarrollados publicó en el mismo año **Exámenes de las políticas nacionales de educación superior** y la UNESCO **Cambio**

*Diversos organismos internacionales acentuaron la importancia de la educación superior, la atención al personal docente y a su perfil de competencias profesionales.*

**y desarrollo en la educación superior**, también en 1995; posterior a este documento, celebró reuniones regionales en La Habana (en 1996), Dakar, Tokio, Palermo (en 1997) y Beirut (en 1998), para llegar a la más significativa de ellas: la Conferencia Mundial de la Educación Superior, a finales de 1998, y cuya publicación principal, **La educación encierra un tesoro**, de Jacques Delors, es el texto más conocido en la actualidad.

El efecto en cascada de estas propuestas condujo a diversas organizaciones regionales de instituciones de educación superior a definir su visión al respecto, de ello dan fe las conclusiones de Murcia 2001 sobre el Espacio Común Europeo, América Latina y el Caribe; el Informe Universidad 2000, mejor conocido como Informe Bricall; el Informe Dearing, el Informe Attali en años subsiguientes (Tomàs i Folch, 2006).

Todo ello habría de transformar a la Universidad y reconstruir la identidad profesional de su

*Hacer más con menos, atender a sus estudiantes con diferentes metodologías empleando la tecnología existente y dar cuenta de sus competencias profesionales.*

*Rodríguez (2003)*

<sup>1</sup> Las cursivas son para enfatizar las palabras de cada autor citado cuya paráfrasis es responsabilidad de la autora de esta investigación.



profesorado, al que se le asigna la responsabilidad en la mejora de la calidad educativa dentro de sus instituciones y se le exige, en este sentido *hacer más con menos, atender a sus estudiantes con diferentes metodologías empleando la tecnología existente y dar cuenta de sus competencias profesionales* (Rodríguez, E., 2003), que son complejas en el ámbito académico, sobre todo cuando se combinan tres funciones y donde es de todos sabido que uno de los conflictos más severos se manifiesta entre las funciones de investigación y docencia, conflicto que se caracteriza por una *relación inestable* (Rodríguez, E., 2003), *una profesión y dos mundos* (Sancho, 2002) o *un dilema y coherencia del principio de unidad humboldtiano de la educación por medio de la ciencia* (Clark, 1997). En definitiva, se habla de una profesión de *contornos difusos y contenido poco definido*, que se acerca a un ámbito laboral de horario indefinido “con múltiples y variadas tareas que parecen no estar claramente estipuladas para todos, ni reparadas entre todos por igual” (Sancho, 2002: 44).

Por todo lo anterior y, a pocos años de haber iniciado este siglo, parece ser que los principales paradigmas de la sociedad ya han sido proclamados por las grandes conferencias mundiales y el funcionamiento de las diversas instituciones y colectividades que existen dentro de la compleja estructura del sistema mundial, siempre condicionada por la globalización. Así, en este entorno,

*El profesorado universitario ha modificado sus dinámicas, comportamientos y, a veces, sus concepciones.*

*Tomás, Armengol y Feixas (1999)*

como bien han señalado Tomás, Armengol y Feixas (1999), si bien el profesorado universitario ha modificado, por iniciativa propia o presionado por factores externos, sus dinámicas, comportamientos y, a veces, sus concepciones, sólo sobrevivirán aquellos capaces de renovación y reinención continua; para ello, la institución universitaria tiene que jugar un liderazgo predominante, definiendo con precisión el perfil profesional de su profesorado.

Justo en este contexto se inserta el tema de la investigación, mismo que fue definiéndose bajo las condicionantes de un mundo en el inicio de una nueva *era* y donde la educación superior enfrenta desafíos complejos, que se manifiestan, por una parte, en las transformaciones de la estructura y funcionamiento como universidad y como institución social, y en la del perfil profesional del profesorado como colectividad que labora en la misma, así como, por otra parte, en la responsabilidad de éste inmerso en un contexto influenciado por la contradicción y la incertidumbre del conocimiento.

## 2. Planteamiento del problema

En los principales documentos rectores de las políticas educativas que en la actualidad rigen la visión que se debe tener sobre la gestión institucional y el binomio enseñanza-aprendizaje en la

universidad pública, el modelo educativo se centra en la figura del alumnado más que en la del profesorado, lo que conduce a algunos gestores a definir y centrar toda su administración académica



*Universidad de Quintana Roo. Edificio de Rectoría.*

ca y enfoque educativo en el tema de las tutorías, el servicio social, una mejor prestación en los servicios escolares y los procesos en torno a la certificación ISO 9000-2, exigiéndole a sus departamentos académicos la actualización curricular de sus planes y programas de estudio con su posterior acreditación. Al menos éste ha sido el caso de la Universidad de Quintana Roo, en México.<sup>2</sup>

El trabajo institucional de la universidad pública mexicana se concentra en asegurar su sobrevivencia económica mediante la acreditación de sus programas de estudio, la certificación de sus procesos académicos y, por consecuencia, el reconocimiento social de su calidad educativa; lo cual la conduce a la incorporación de prácticas propias de la administración empresarial más que de la tradicional cultura organizativa que por siglos la caracterizó y la ha mantenido como una institución socialmente reconocida. La universidad pública ha visto disminuida así su autonomía institucional, alejándose cada vez más de lo que

define a una *universidad sin condición* (Derrida, 2002; Porter, 2003).

El 2004 fue un año de crisis para el personal académico de la UQRoo. Éste se encontraba francamente contrapuesto al personal administrativo, que resentía las prestaciones y privilegios académicos otorgados por la federación y el gobierno estatal a aquél. Por su parte, la sociedad comenzó a cuestionar fuertemente a su universidad, en particular a su profesorado y la calidad de sus estudiantes egresados; los medios de comunicación se prestaron para ser juez y parte de los conflictos internos entre la rectoría y el colegio de académicos, donde el estudiante comenzaba a ser gravemente involucrado por un grupo de profesores al mismo tiempo que los gobiernos estatal y federal daban claros indicios de incomodidad; suspendieron sus contribuciones económicas y retomaron paulatinamente el control de la universidad ante una aparente crisis sin visos de poder ser resuelta internamente.

Entre los aspectos a discusión que más preocupación generaban estaban el cuestionamiento de la profesionalidad del personal académico, su actitud ante el Programa de Estímulos Económi-

*La universidad pública ha visto disminuida su autonomía institucional, alejándose cada vez más de lo que define a una **universidad sin condición**.*

*Derrida, 2002; Porter, 2003*

<sup>2</sup> El Estado de Quintana Roo es mayormente conocido por Cancún, la Riviera Maya, Cozumel y Tulum, y comparte fronteras con Belice, Guatemala y El Caribe. Es, junto con Baja California Sur, el último territorio mexicano en lograr su status como entidad federativa en 1974. 20 años más tarde es creada, en la ciudad capital, Chetumal, la llamada **Nueva Universidad Mexicana**, institución pública dependiente del gobierno estatal que en la actualidad atiende a más del 20 por ciento del total de la matrícula estudiantil del estado, integrada por jóvenes entre los 18 y 23 años de edad



cos del Personal Docente y el clima organizacional que se generaba año con año tanto para redefinirlo como para repartirlo equitativamente, así como el no poder lograr hasta entonces un perfil del profesorado universitario acorde al modelo educativo y a su misión como Universidad.

Explícitamente se sostiene que el Estatuto del Personal Académico (EPA) carece de un sistema de selección, formación, evaluación, desarrollo profesional, categorización y retribución económica acordes al modelo educativo original, lo que genera un distanciamiento entre la misión institucional y su modelo educativo con el perfil profesional del profesorado con *definitividad académica*. A tal grado que a 16 años de su creación la mayoría del profesorado universitario desconoce el modelo educativo, el estatuto que rige su labor y la misión de la UQRoo, no se siente de manera alguna comprometido con ésta y en muchas ocasiones su participación en los cuerpos colegiados reproduce aquellos aspectos que denuncian su falta de profesionalidad.

Lo cierto es que desde su creación también la propia UQRoo carece de: 1) un perfil profesional del profesorado; 2) de un programa de formación y evaluación docente, y 3) de un proceso acorde a su misión del otorgamiento de la *definitividad académica* al profesorado con el perfil profesional acorde al modelo educativo universitario. Tanto el



*La UQRoo carece de: 1) un perfil profesional del profesorado; 2) de un programa de formación y evaluación docente, y 3) de un proceso acorde a su misión del otorgamiento de la definitividad académica.*

EPA como la práctica cotidiana de selección, formación, evaluación y compensación se han visto rebasados por las prácticas y condiciones internas que propiciaban la contratación inmediata de personal académico y las condiciones del entorno geográfico, social y cultural en el que se encuentran insertas las dos unidades académicas de la UQRoo: Chetumal y Cozumel.

Por consiguiente, la presente tesis doctoral se ha desarrollado con la finalidad de contribuir desde esta investigación a la apertura de espacios de reflexión acerca de las necesidades de desarrollo profesional e institucional conducentes a

*La UQRoo refleja grandes grados de incoherencia entre su misión institucional y el perfil profesional de su personal académico.*

lograr la calidad educativa en la UQRoo, así como comprender los desafíos que enfrenta la universidad pública e identificar las competencias profesionales del profesorado universitario requeridas en un contexto glocal.

Los retos de esta investigación no han sido fáciles al momento de construir el marco teórico-conceptual; por ejemplo: el perfil profesional del profesorado universitario carece del consen-



so universal que lo defina y caracterice, haciendo muy compleja o confusa la tarea adecuada de seleccionarlo, formarlo o evaluarlo. Usualmente, la universidad, más aún la UQRoo, refleja grandes grados de incoherencia entre su misión institucional y el perfil profesional de su personal académico, lo que indica una falta de tradición o desconocimiento al respecto. Por lo que resulta relevante en esta investigación profundizar en el rol del profesorado universitario que está siendo evaluado en un escenario paradójico, propio de esta *era* de incertidumbre y “profesionalismo”.

Asimismo, dado que la profesión es un espacio donde se debe lograr un sólido reconocimiento profesional que le permita a las universidades mantener la transparencia y coherencia necesarias en sus procesos de selección, formación y evaluación del profesorado universitario, resulta pertinente identificar las competencias que hacen sobresalir al profesor universitario en los tres ámbitos de su quehacer académico.

La bibliografía sobre el profesorado universitario se ha desarrollado ampliamente desde la perspectiva de la evaluación o formación docente. Sin embargo, las referentes a su rol y perfil están menos desarrolladas, a pesar de que en la última década las universidades públicas<sup>3</sup> se convirtieron en un fenómeno social que resulta a la vez complejo y dinámico, digno de especial interés para ahondar en él a través de su figura más relevante: el profesorado universitario (Merino, 2002), el cual, en medio de grandes contradicciones y paradojas, continúa siendo el primer depositario de las esperanzas de los principales procesos de mejora e innovación académicas que emprenden los organismos mundiales; los gobiernos y las mejores universidades del mundo deben de ser conscientes de que:

ni la evaluación del profesorado (universitario) ni los programas (de formación o actualización docente) son evaluaciones independientes; más bien son aspectos que deben formar un todo...bajo el paraguas institucional. La institución, al margen de otros requerimientos externos, debe ser la responsable de examinar su propio funcionamiento y consensuar acciones encaminadas a su mejora y desarrollo [Tomàs i Folch, 2006: 112].

Saravia, quien logró establecer las características estructurales y el contenido del perfil del profesorado universitario, recomienda que en futuras investigaciones, como ésta, se considere que es el contexto social y cultural universitario el que orienta las acciones en las que todo profesor ejerce su labor dentro, no olvidando que:

la institución logre en sus niveles académico y administrativo apropiarse de los procesos de evaluación [selección y formación] incorporándolos en su cultura institucional para no depender de regulaciones y procesos externos únicamente, sino asumir el reto de desarrollar un profundo proceso de selección, formación y evaluación compartido de mejora permanente a la calidad educativa [Saravia, 2004: 239].

Esta investigación ha mantenido la visión global recomendada por Saravia (2004) y se planteó definir el perfil profesional del profesorado a través de un estudio por encuesta, para conocer

*Se encontró una línea previamente establecida en México referente a los actores, los sujetos y los procesos de selección, formación y evaluación del profesorado universitario en México.*

<sup>3</sup>La universidad pública, desde el punto de vista organizacional, es un espacio que exige y es digno de estudiarse, porque produce y reproduce una cultura institucional con especificidades que la diferencian de otras instituciones de educación superior; ejemplo de ello es la diferencia cultural que hay entre una universidad pública y una privada en lo concerniente a la conducción de políticas de evaluación del profesorado.



la opinión del profesorado de la UQRoo y contrastarlo con el análisis teórico sobre el tema.

Cabe mencionar que durante la investigación se encontró una línea previamente establecida en México referente a los actores, los sujetos y los procesos de selección, formación y evaluación del profesorado universitario en México,<sup>4</sup> la cual ha resultado no sólo interesante, sino motivadora, puesto que enriqueció nuestra comprensión de los *académicos* mexicanos en un sistema de educación complejo.



Universidad de Quintana Roo. Edificio de profesores.

### 3. Justificación

El desafío de esta investigación radica en estudiar los aspectos inscritos en la naturaleza misma de ser profesor en la actualidad, con características y exigencias tan específicas y diferentes a las de antaño. Por consiguiente, y como bien afirma Rodríguez, E. (2003), es fundamental analizar las características profesionales que definen al académico y alcanzar, en la medida de lo posible, una visión integral de la docencia con notas definitivas de excelencia en la educación universitaria.

Por ende, se ha de definir en el marco de esta investigación un perfil del profesorado universitario de la UQRoo a través de las propias voces de aquellos que, como advierten algunos como Sancho (2002), en cuarenta horas semanales realizadas con profesionalidad cumplen en lo docente con un buen volumen de estudio, preparación, atención al alumnado y corrección de trabajos; en la investigación dedicarse a la planificación, recolección de datos, escritura y comu-

nicación de los resultados, obtener financiación para realizar proyectos (que en ocasiones resulta un trabajo ímprobo), además de asistir a reuniones de trabajo, coordinar programas de estudio, actualizar planes de estudios, participar en diversas comisiones académicas, realizar exámenes profesionales... lo que implica una buena dosis de tiempo, energía y, a menudo, voluntad.

Por lo que habrá de reconocer y afirmar que con la participación del profesorado no únicamente se logra definir mejor el rumbo institucional de un futuro sistema de selección, formación y evaluación docentes, sino también un sistema más original, **glocal**, que garantice a la institución un profesorado cuyo perfil profesional es el que necesita específicamente cualquier universidad objeto de estudio.

La UQRoo precisa una profunda y completa revisión del EPA y de su Programa de Estímulos

<sup>4</sup>El Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE) editó a partir de 2003 una colección de nueve libros bajo el título de *La investigación Educativa en México 1992-2002*, producto de un esfuerzo por organizar, coordinar y publicar el *estado de la cuestión* sobre la *universidad en México*. Entre los nueve temas publicados se encuentran *Sujetos, actores y procesos de formación*, coordinado por Patricia Ducoing. Asimismo, la Universidad Autónoma Metropolitana (UAM) ha publicado el *Ocaso del Guru: la profesión académica en el tercer mundo*, donde su editor, Manuel Gil Antón, señala que no existe sólo este libro coordinado por P. Altbach (2004), sino otros doce trabajos que se han llevado a cabo dentro de esta línea de investigación: *Los académicos en México*.



Económicos del Personal Docente, que deriven en la definición del perfil profesional del profesorado universitario que la universidad concibe a través de su misión/visión, de la opinión colegiada del protagonista principal y del estado de la cuestión sobre la profesionalidad y profesionalismo de quienes se asumen como profesores universitarios.

La profesionalidad es algo que tiene que ser asumido; el primer paso es involucrar al profesorado, por lo que su opinión es importante. Sin su participación, como dice Imbernon (2002), cualquier proceso de mejora o innovación *se convierte en una ficción o espejismo que reflejan procesos imaginarios, cuando no simplemente un mero cambio técnico o terminológico, auspiciado desde arriba.*

Sólo con el profesorado, afirma Saravia (2004), podrán encontrarse caminos viables y fructíferos de mejora continua, desarrollo profesional o profesores profesionales. Por consiguiente, con esta investigación se espera contribuir con la visión anterior y con la línea de investigación existente en México acerca de los sujetos, los actores y los procesos de formación; también que las opiniones recabadas en este trabajo refuercen la necesidad de emprender un programa de innovación educativa, de mejora continua institucional o de excelencia académica, que finalmente repercutan positivamente en la comunidad

*La profesionalidad es algo que tiene que ser asumido, y el primer paso es involucrar al profesorado, por lo que su opinión es importante.*

*Imbernon (2002)*

universitaria, en la vinculación con la sociedad quintanarroense y en los egresados de los diversos programas académicos que se ofrecen.

No menos importante resulta presentarle al profesorado de la UQRoo un perfil en el que puedan verse reflejados y, en un momento dado, orientar su quehacer profesional a partir de la autoevaluación y definición de sus propias necesidades de formación docente, de investigación o de servicio, puesto que no debemos olvidar que:

enseñar es una forma de ganarse la vida, pero sobre todo, es una forma de ganar la vida de otros, de estimularles en el amor por lo que aprenden... es una función que da vida, da la palabra, abre la inteligencia, da la libertad...nuestra primera tarea pedagógica es la convivencia, la honradez (esa unión entre lo que pensamos y lo que hacemos) esas son las cualidades de un buen profesor [Lledó, 2000: 45].<sup>5</sup>

## 4. Objeto de estudio

La realidad señalada llevó a concebirla en esta investigación como su objeto de estudio, conscientes del desafío de la rendición de cuentas, así como del entorno altamente dinámico de la globalización, don-

de la pregunta para las universidades del siglo XXI se acentúa en el rol de su profesorado, debido al papel trascendental que ejerce en la formación de seres humanos valiosos no sólo para el mercado,

<sup>5</sup>Entrevistado por Lara, L. (2000) en *Cuadernos de Pedagogía*, 287.



sino para hacer frente al mundo actual. Con la intención de adentrarnos en el tema, y después de la revisión de literatura previa, se realizó un estudio *piloto* de cuya experiencia y resultados, se definió que la relevancia del problema identificado se encontraba en el análisis del perfil profesional del profesorado universitario, más que en el tema de la *evaluación o formación docente* o en el desarrollo discursivo de la calidad de la enseñanza.

De ahí se derivaron los siguientes objetivos:

1. Desarrollar un marco teórico del perfil *profesional* del profesorado para el ejercicio de la actividad académica universitaria.
2. Conocer la opinión del profesorado universitario acerca de las competencias que definen su perfil *profesional*.
3. Sistematizar los hallazgos teóricos y empíricos que orienten en su momento procesos de selección, formación y evaluación del profesorado universitario *definitivo* en la Universidad de Quintana Roo.

## 5. Preguntas de investigación

Como sostiene Contreras (1997), no se sabe hoy si el actuar universitario es guiado por las ciencias de la administración o las de la educación, sobre todo cuando la pedagogía no puede separarse del currículo y éste gira en torno a preocupaciones políticas y académicas, donde la primera analiza lo que es válido y la forma de llevarlo a cabo, y la segunda elabora modelos y procedimientos, fundamenta la importancia educativa y trabaja bajo teorías y marcos conceptuales.

Es preciso “esforzarse para proteger las conquistas profesionales, defender la institución pú-

*Es preciso esforzarse para proteger las conquistas profesionales, defender la institución pública y el papel del Estado como soporte, la idea de profesionalización.*

*Apple (1998)*

Bajo este esquema se considera que las universidades deben estar trabajando no para rendir cuentas *maquilladas* que les permitan conseguir más fondos económicos, sino para gestionar el cambio a partir del trabajo colectivo. En la actual sociedad de la información, el conocimiento está tan fragmentado que resulta imposible que un solo individuo sea capaz de todo, hay que aprender a utilizar la tecnología y trabajar en la construcción de un currículo basado en el desarrollo de habilidades del pensamiento de orden superior (Rodríguez, E., 2003).

blica y el papel del Estado como soporte, la idea de profesionalización” (Apple, 1998: 40),<sup>6</sup> en una sociedad que está siendo conducida por el desarrollo, la expansión y circulación de la electrónica globalizada, la informática, la información digital y el entretenimiento; pero sobre todo donde el conocimiento constituye un recurso flexible, fluido, y el profesorado se convierte en la pieza central con una nueva profesionalidad para enseñar.

Por lo que vale cuestionarse si:

**Es posible reunir en un solo perfil profesional las “competencias” del profes-**

<sup>6</sup>Torres, J. (1998). Entrevista a Michael Apple. “El trasfondo ideológico de la educación”. *Cuadernos de Pedagogía*



### rado universitario que satisfagan las demandas actuales de nuestra sociedad.

Y respondernos también

¿Cómo *ser* un profesor *profesional*?

¿Qué competencias destacan dicha *profesionalidad* para seleccionar, formar o evaluar al profesorado universitario?

¿En qué medida la institución y la comunidad universitaria tienen explícito su modelo de profesor y desarrollo profesional que en la actualidad se precisa para la calidad educativa?

Probablemente en la respuesta a esta última pregunta se encuentre la clave para hacerle frente a la crisis que vivió la UQRoo hace tres años.

## 6. Fundamentos y metodología empleada

Cabe mencionar que en esta investigación se han construido el marco teórico, la metodología y los resultados siguiendo los objetivos programados. En el caso de la teoría, se empleó el enfoque deductivo, partiendo del análisis estructural-funcional de la globalización en el sistema mundial, para derivar de ahí los desafíos que institucional y colectivamente enfrentaban tanto la universidad como su profesorado, y así identificar las características que en la actualidad definen el perfil profesional del profesorado que labora de tiempo completo en una universidad. Esto último fue posible bajo el enfoque de la sociología de las profesiones y los estudios de Zabalza (2002), Rodríguez, E. (2003) y Saravia (2004), principalmente.

El enfoque metodológico empleado se basó en el estudio *piloto* realizado en la Universidad de Quintana Roo, con la intención permanente de combinar los métodos bajo las lógicas de convivencia e integración<sup>7</sup> a las que se refiere la metodología mixta. Al respecto, cabe señalar que la metodología integral (*blenden mixed method*) o multimétodo (Bericat, 1998), se ha utilizado tanto en el diseño del estudio empírico como en el se-

guimiento y análisis de la información recopilada a través de las técnicas de investigación, la encuesta, las entrevistas y los grupos de discusión, que arrojaron los elementos suficientes para analizar con mayor amplitud y profundidad la opinión del propio profesorado sobre su quehacer profesional en el ámbito universitario.

Por último, en la presentación de los resultados, bajo la lógica de síntesis se intentó buscar modos de combinación que maximizaran las fortalezas y minimizaran las debilidades, al emplear juntos ambos métodos, comprobando la utilidad de este enfoque en la investigación. Lo más útil fue partir del estudio piloto, de los resultados obtenidos que retroalimentaran los instrumentos de aplicación definidos como parte del estudio empírico y de la información recopilada a través de los mismos.

En realidad, lo que se ha intentado hacer todo el tiempo ha sido combinar, complementar y obtener así una mejor comprensión, más amplia y profunda, de lo que implica *ser profesor universitario profesional*, considerando no sólo la teoría, sino la opinión del propio actor, protagonista, víctima, del proceso de mejora continua que muchas

<sup>7</sup>La lógica de convivencia parte de la actitud con que se valoran ambos métodos y no se les otorga el mismo valor, sino que se les circunscribe a su propio ámbito. Por su parte, la lógica de integración parte de la actitud de reconocimiento al mérito de cada método y de combinar ambos para obtener datos más válidos (Bericat, 1998).



universidades como la UQRoo emprende, siguiendo políticas externas, ajenas al entorno y a los actores que conforman la comunidad universitaria y

a las características propias de la institución, su profesorado y su proceso de selección, evaluación y desarrollo profesional.

## 7. Alcances y limitaciones de esta investigación

Si bien el área temática en la que se inscribe esta investigación abarca la evaluación docente, la formación docente o el desarrollo profesional, el planteamiento desarrollado nos ha aproximado a cada uno de estos temas de investigación, sin que por ello el enfoque sea uno en particular. Lo que queda claro es que cada uno es interdependiente y debe analizarse desde una política institucional global, en la que se planteen con coherencia tanto la razón de ser o *misión* de la universidad como los procesos que se seguirán para seleccionar, formar, evaluar, otorgar la definitividad académica e incluso compensar económicamente al personal académico que ahí labora.

El desarrollo del tema se ha limitado estrictamente a lo siguiente: a) seguir las recomendaciones de Saravia (2004), empleando el *Modelo Estructural de Competencias del Profesorado Universitario* diseñado en su investigación; b) centrar la investigación teórica en las competencias profesionales que se exigen en la actualidad a la profesión *académica*, o lo que significa *ser profesor universitario*; y c) que este marco sirva de referencia, de inicio, de partida, en el que no sólo la UQRoo pueda verse reflejada con la voz de su personal académico, sino cada profesor o profesora de la UQRoo pueda, en un momento dado, autoevaluarse o simplemente reflexionar sobre la profesionalidad que encierra ser profesor-investigador en estos tiempos.

Por ello, ha sido pertinente tomar el estructural-funcionalismo como punto de partida y en

cuadre teórico, para la posterior presentación de los resultados de la investigación empírica, a la globalización, a la sociedad de la información, a la glocalización y a la institución universitaria con sus principales desafíos. Es verdad que tanto los conceptos como el enfoque teórico tienen sus limitaciones, pero no dejan de ser valiosos, por lo que ha llevado considerable tiempo desarrollar el primer capítulo de esta investigación.

Así, al profesorado universitario se le considera teóricamente como *un colectivo* que forma parte de una *institución* como es la universidad pública, la cual se halla inserta y funciona institucionalmente dentro de una *estructura* y sistema dominante mediado por fenómenos históricos como la globalización, y dentro de esta noción es que se pone en marcha la sociedad de la información. Sin este marco de referencia resulta más complejo explicar lo que conlleva de reto y

*Al profesorado universitario se le considera teóricamente como un colectivo que forma parte de una institución como es la universidad pública, la cual se halla inserta y funciona dentro de una estructura y sistema dominante mediado por la globalización.*



contradicción la profesión académica o, sencillamente, el ser profesor universitario. Profesión que también como tal encuentra su sentido dentro del funcionamiento y la estructura del sistema mundial; por ello la sociología de las profesiones ha sido útil para comprender lo que hay detrás de esta nueva (reconocida) profesión.

Tanto el alcance y las limitaciones que pueda presentar esta investigación encierran una sola cuestión: el haber abarcado tanto, sin profundizar como se hubiera deseado, así como el haber dejado muchos espacios abiertos que, de haberlo hecho, hubieran significado no presentar todo lo complejo y apasionante que ha sido emprender este viaje por

las raíces de mi propia práctica e incipiente experiencia como profesora universitaria.

Algo similar a la construcción teórica ha sucedido en el estudio empírico. El enfoque que se ha intentado mantener parte de la suma de dos paradigmas encontrados y que al desear *integrarlos* puede haber quedado hasta cierto punto incompleto o con mucho por hacer. Sin embargo, hay que enfatizar que si bien el enfoque paradigmático empleado ha sido el enfoque multimétodo, en realidad la investigación ha sido diseñada siguiendo el estudio por encuesta y, por ende, todo lo que tiene que ver con la investigación cuantitativa.

# Primera parte

---

Marco teórico y conceptual

Las competencias profesionales  
del profesorado universitario





# Capítulo I

## El fenómeno de la globalización: un desafío universitario

---

Introducción  
La globalización  
La glocalización: piensa global; actúa local  
La institución universitaria

---

### Introducción

Para comprender los desafíos que enfrentan las instituciones universitarias debemos partir del contexto en el que éstas se ubican. Por consiguiente, el presente capítulo aborda, en primer lugar, el concepto de globalización a través del enfoque estructural-funcionalista. La razón de esto se debe básicamente a la manera en que dicha teoría explica cómo está integrado el sistema social y, desde luego, cómo operan las partes que lo componen; en este sentido, la globalización más que un concepto puesto de moda en los 90 se convierte en la expresión más compleja y tangible de la transición de una época en la historia de la civilización humana.

En la definición de la globalización se incluye a la *sociedad de la información* por considerar que es desde ésta donde se pone en marcha tal fenómeno. Con esta descripción en mente se

presenta, en segundo lugar, el concepto de glocalización, <piensa global, actúa local>, como la estrategia (misión-visión) a considerar por parte de las instituciones sociales para responder a los desafíos de la *era global*. Por último, se aborda el tema de la institución *universitaria* frente a sus desafíos actuales.

La base que sostiene este capítulo es deductiva a partir de un enfoque teórico útil, puesto que los dilemas de la universidad redundan en el quehacer profesional del profesorado universitario. Retos que se deben, en gran medida, al sistema en el que se halla inserta la universidad, a la sociedad de la información, a la explosión del conocimiento y a la etapa misma de transición de una era a otra de la humanidad, puesto que, como sostienen algunos analistas, se *auguran mutaciones que harán irreconocible la universidad del siglo XXI* (Rodríguez, E., 2003).



## 1. La globalización

Algunos autores que sostienen que vivimos el inicio de una nueva *era* mundial (Fukuyama, 1994; Castells, 1997; Tünnermann, 2001; Escotet, 2004), otros como Beck (1999) apuntan que los vertiginosos cambios que está viviendo la humanidad se deben al fenómeno social de la globalización, cuyo surgimiento ha resultado difícil de precisar.<sup>1</sup> Lo cierto es que la globalización ha polarizado dos mundos cada vez más distantes y con fuertes contradicciones.

Los principales paradigmas de la sociedad ya han sido proclamados a través de las grandes conferencias internacionales (Tünnermann, 2001) ante las dimensiones globales que manifiestan el fin de una época y el paso a otra, donde lo más significativo sería lo que Alvin Toffler (1994) llamó la transición de una sociedad industrial a una sociedad de la información. Por su parte, Samuel Huntington (citado en Tünnermann, 2001), en un artículo famoso: *The clash of civilizations*, advertía que los conflictos de la globalización no serían teórico-sociales o políticos como en la época de la Guerra Fría, sino religiosos y culturales.

La realidad es que vivimos en un mundo global y el fenómeno social presente es <la globalización>, por consiguiente, y apoyándose en el análisis estructural-funcionalista, este proceso se define pluridimensional porque permea todo y hace que la sociedad de la información opere.

*Ante las dimensiones globales que manifiestan el fin de una época y el paso a otra, lo más significativo sería lo que Alvin Toffler (1994) llamó: una sociedad de la información.*

El estructuralismo<sup>2</sup> se emplea a menudo en las ciencias sociales para explicar el funcionamiento del mundo industrial moderno como una totalidad cerrada, con partes íntimamente interrelacionadas de tal modo que cualquier transformación se encuentra integrada a sistemas cada vez más englobantes (Haidar, 1990). Según Piaget (1972) si describimos la realidad a partir de la reconstrucción de sus estructuras estamos redescubriendo el orden de la misma. Parece útil, entonces, definir a través de este enfoque lo complejo que resulta esta etapa de transición hacia una nueva *era* de la civilización humana, los desafíos que lanza y las reestructuraciones que deben emprender tanto las instituciones sociales como sus colectivos humanos para funcionar en el sistema y estructura mundiales.

La globalización es un proceso de acelerados cambios dentro del sistema mundial por lo que representa un complejo conjunto de desafíos por los cuales los principales actores internacionales como los Estados, las instituciones socia-

<sup>1</sup>El inicio de la globalización aparece fechado de manera diferenciada, dependiendo del autor que la estudie. Karl Marx (1995), Aldo Ferrer (1996) e Immanuel Wallerstein (1999) indican que es en el siglo XV, con el descubrimiento y conquista de América, aunque cabe señalar que los tres la denominan de manera distinta: capitalismo moderno, para Marx; y occidentalización o sistema mundo capitalista, para Ferrer y Wallerstein, respectivamente. Roland Robertson (2005) data su inicio entre 1870 y 1920, siendo el primero durante los 60 en mencionar el término. Anthony Giddens (1997) indica el siglo XVIII como el inicio de la denominada modernización. Perlmutter (1981) nos indica un inicio más reciente, el del final del conflicto Este-Oeste, y se refiere a este fenómeno como civilización global. Finalmente, McLuhan (1989) es el primero en introducir la noción de "aldea global", que hasta entonces estaba reservada para la esfera militar, como una visión integral del planeta.

<sup>2</sup>En el diccionario de sociología, Pratt define que estructura-función es "la inseparabilidad o integridad de cada una en cualquier proceso o situación efectivos dentro del espacio y el tiempo" (1997: 114). Sin embargo, dentro de esta teoría subsisten dos escuelas, cuyo predominio es la estructura o la función, dependiendo del campo disciplinar al que corresponda el investigador.



les o la sociedad, han establecido estrategias de transformación. Y si bien la globalización es un proceso multidimensional que comprende aspectos vinculados a todas las esferas de la vida contemporánea (Beck, 1999), cabe reiterar que este concepto no se emplea aquí como un sinónimo del movimiento de mundialización (o internacionalización), cuya ideología se fundó, después de la Segunda Guerra Mundial, sobre la base y aspiración pacifista que llevó a la creación de la Organización de Naciones Unidas (ONU) y donde las distintas sociedades establecidas salieron de su aislamiento, participando en un mundo cada vez más interdependiente, lo que propició una estructura mundial más compleja, refinada y cosmopolita con un número creciente de problemas a escala planetaria.

Como lo señaló en su momento Butros-Ghali cuando presidía la Organización de Naciones Unidas (Martín y Schumann, 1999), no hay sólo una globalización, sino muchas, y cada una avanza a distinta velocidad. Se evidencia, día con día, la complejidad de relaciones del orden mundial como son, por ejemplo, las que menciona Escotet:

- La diversificación de las sociedades en el mundo y su composición multicultural.
- La mutación sin pausa de la sociedad definida por la incertidumbre y la complejidad.
- La reducción del Estado-nación por estructuras regionales económicas y sociales.
- La reducción de la distancia entre lo público y lo privado.
- La movilidad geográfica y cultural.
- Las estructuras de información y la incorporación de la tecnología en lo cotidiano.
- El acceso distinto de los ciudadanos al conocimiento.
- Las nuevas dimensiones laborales basadas en la iniciativa personal y colectiva.

- La interdisciplinariedad de los puestos de trabajo y la movilidad del perfil profesional. [2004: 23-27]

Manifestaciones que evidencian que la globalización paulatinamente se produjo, como señala Beck (1999), sin violentas revoluciones ni profundos cambios drásticos en legislación o constitución política alguna; sencillamente se convirtió en algo cotidiano en los procesos y funcionamientos políticos, económicos y sociales. Sin duda, el movimiento de la mundialización (o internacionalización) ayudó a producir el fenómeno social de la globalización, particularmente con la creación, como señalábamos antes, de diversas organizaciones garantes como la ONU, el Banco Mundial (BM), el Fondo Monetario Internacional (FMI) o la Organización de Países Económicamente Desarrollados (OCDE).

La teoría estructural-funcionalista parte de una pregunta básica: *¿Cómo interactúan las partes?*, para investigar la generalidad de un fenómeno societal y no la totalidad ni el universo de sus componentes, sino las relaciones que median entre ellos. El mundo en que vivimos es tan complejo que para comprenderlo resulta imprescindible, como recomienda Talcott Parsons (1999), aislar un fenómeno social, en este caso el de *la globalización*, y estudiar sus procesos de manera que sea posible obtener un cuadro del sistema a partir de las categorías estructurales que nos ayu-

*No hay sólo una globalización, sino muchas, y cada una avanza a distinta velocidad.*

*Butros-Ghali*



den a construir el esquema conceptual del fenómeno social/societal.<sup>3</sup>

Pratt define estructura como “una organización de partes de relativa permanencia o persistencia, capaz de actuar, como tal, de determinada manera y cuyo tipo se define por las clases de acción que puede emprender” (1997: 114). Pese a estar muy ligados los conceptos de *estructura* y *sistema social*, Gallino (2001) explica que no son sinónimos y, para comprender mejor este enfoque, esta investigación entiende que la estructura implica determinadas relaciones de interdependencia relativamente estables, que existen en un conjunto determinado de la realidad y en cuya *morfología social* las relaciones de cooperación se rigen por un sistema de reglas jurídicas que vinculan a las personas entre sí mediante valores y normas compartidas como colectividad.

Parsons (1999) sostiene que la estructura indica una red de relaciones entre los individuos comprometidos en un proceso de interacción. Asimismo, son los mismos individuos quienes integran en su personalidad los modos de orientación cultural preexistentes que reciben desde el exterior. A esta estructura social la define como *el conjunto de modelos culturales institucionalizados en un sistema e interiorizados en la personalidad de sus miembros*. Por lo que el carácter abstracto de estructura debe entenderse como “la retícula de relaciones que se establecen entre individuos que desempeñan papeles interactuantes entre sí” (Radcliffe-Brown citado por Gallino, 2001: 413).

En esta investigación se sostiene que la estructura social global, o macroestructura analítica, está siendo condicionada por el fenómeno social de la globalización (a pesar de su frecuente mal empleo y de la confusión que causa por la interrelación que guarda con los términos de globalismo y globalidad<sup>4</sup> o por haber sido el concepto de moda en los años 90 del siglo pasado), término que se comenzó a utilizar en los años sesenta a partir de la aparición de un artículo de Roland Robertson (cit. por Curie, *et al*, 2003). Lo cierto es que sigue pareciendo novedosa la percepción que se tiene de la globalización, aunque el término se utilizó hasta la saciedad para referirse a todo aquello que representaba un complejo conjunto de desafíos por los cuales los Estados, las instituciones y la sociedad debían establecer estrategias de transformación:

Nueva es la autopercepción de esa transnacionalidad [en los medios de comunicación, en el consumo, en el turismo]; nueva es la traslocalización de la comunidad, el trabajo y el capital; nuevos son también la conciencia del peligro ecológico global y los correspondientes escenarios de actividad; nueva es la incoercible percepción de otros tras culturales en la propia vida, con todas sus contradictorias certezas; nuevo es el nivel de circulación de las industrias culturales globales [...] así como la cantidad y el poder de los actores, instituciones y acuerdos transnacionales; y finalmente, nuevo es también el nivel de concentración económica que, pese a todo, se ve contrarrestado por la nueva competencia de un mercado mundial que no conoce fronteras [Beck, 1999: 31-32].

---

<sup>3</sup>Un fenómeno social es un “acontecimiento, hecho o suceso de interés social, susceptible de descripción y exploración científica. Pueden ser los fenómenos mismos de un determinado problema o aquellos que lo condicionan” El fenómeno societal es “aquel fenómeno relacionado con la estructura o funcionamiento de la sociedad” (Pratt, 1997: 123).

<sup>4</sup>*Globalidad* significa que hace bastante tiempo vivimos en una sociedad mundial percibida y reflexiva, donde sociedad mundial significa una pluralidad sin unidad; tiene más relación con la dimensión cultural. *Globalización* es el proceso que crea vínculos y espacios sociales transnacionales, que revaloriza culturas locales y trae a tercer plano terceras culturas: un mayor espacio, la estabilidad en el tiempo y densidad social; sus dimensiones son las técnicas de comunicación, la ecología, la organización del trabajo, la cultura y la sociedad civil que se manifiestan mundialmente. (Beck, 1999; Ianni; 1992; Giddens; 1997). Beck entiende globalismo como la ideología del sistema capitalista predominante que defiende que a través de ella todo subyace, y advierte que bajo esta ideología el mercado desaloja el quehacer político. Incluso algunos, como Escotet (2004), utilizan el término globalidad epistemológica para describir la complejidad de relaciones que se manifiestan en la *era contemporánea*.



Merton (2002) sostiene que al basarse en tres operaciones primordiales: la identificación de los valores y normas del grupo de referencia cultural; el análisis de las propiedades estructurales y la definición de las condiciones estructurales del comportamiento, se logran definir la estructura y la manera de estudiar el comportamiento observable y uniforme por el que un individuo se ve obligado a actuar; e insiste que, por un lado, la sociedad es *una totalidad estructurada*, que plasma al mismo tiempo que ella resulta modificada por cuanta acción individual ocurre dentro del contexto social, y por el otro lado, que las normas e instituciones, por absurdas que sean o por poco que se manifiesten o se les conozca, cumplen funciones sociales.

Silvie Didou advierte que, independientemente de las diversas valoraciones que tengan los especialistas, es preciso reconocer que:

La globalización opera actualmente de cuatro maneras: uno, como eje principal de transformación en el mundo contemporáneo; dos, como un fenómeno que implica cambios tanto a escala macro como en la vida cotidiana; tres, como fuente de entusiasmo y miedo, individual o colectivo; y cuatro, como vector de transiciones cuyo desenlace, si bien depende parcialmente de la historia nacional, la rebasa. [1998: 13.]

Baró señala que existe una amplia variedad de aproximaciones conceptuales acerca de la globalización; sin embargo, ésta se define como:

un conjunto de procesos que abarca la mayor parte del planeta y opera a escala mundial con una intensificación de los niveles de interacción, inter-relación e interdependencia entre los Estados y la Sociedad que constituyen una comunidad mundial. [1997: 11.]

Por su parte, Vilar expresa que un fenómeno complejo es:

el compuesto por una gran variedad de elementos que mantienen entre sí una gran variedad de

relaciones, con interacciones lineales y no lineales, sincrónicas y diacrónicas, la evolución de cuyo conjunto es imprevisible [2001: 73].

Y función es definida por Pratt como “un tipo de acción de que es notoriamente capaz una estructura” (1997: 127); por Gallino, como la idea de actividad reguladora de las instituciones sociales de una estructura. Igualmente; por Parsons (1999), como la conservación del marco estructural en el que se deben establecer las condiciones necesarias o *requisitos funcionales* para la existencia regular de un sistema social; y, por Merton (2002), como la consecuencia de la acción, quien además señala que cada actividad hay que observarla a través de sus múltiples consecuencias.

Durkheim, considerado el verdadero precursor del funcionalismo, señala al respecto que:

cuando nos proponemos explicar un fenómeno social, es preciso indagar separadamente la causa eficiente que lo produce y la función que desempeña [...] Nos servimos del término función prefiriéndolo al de objetivo o finalidad, justamente por considerar que los fenómenos sociales no existen con miras a los resultados útiles que producen. [cit. por Gallino, 2001: 451.]

A través del análisis de la función es posible identificar la *contribución de una actividad parcial a la actividad total de la que forma parte justamente la vida social concebida como un sistema unitario compuesto por partes que operan juntas con un suficiente grado de coherencia interna* (Radcliff-Brown citado por Gallino, 2001:453) Y lo que es mejor, es útil para comprender el funcionamiento de la globalización en la macroestructura, porque ésta es un proceso que funciona abarcándolo todo, creando espacios sociales y vínculos entre ellos, revalorizando culturas bajo la percepción de que la sociedad se mueve dentro y fuera de las fronteras y que llegó para quedarse, así como la *densidad social de los entramados, interconexiones y corrientes icónicas* transforman la autoper-



cepción de los actores internacionales (Robertson, 1995; citado por Beck, 1999).

Por ello resulta interesante reflexionar desde esta teoría en el hecho inevitable de la globalización, que mediante el desenvolvimiento normal de la vida cotidiana tomó *los centros materiales vitales de las sociedades modernas de los Estados* hasta lograr una sociedad global ramificada en muchas dimensiones y entremezclada en *una multiplicidad de círculos sociales, de redes de comunicación, de relaciones de mercado y modos de vida transfronterizos* (Beck, 1999).

Para Merton (2002), la sociedad no es holística ni individualista, sino un sistema caracterizado por sus estructuras (vínculos) y mecanismos de proceso, por lo que el estructuralismo es dinámico. En este mismo sentido, considera al conflicto y al cambio que existen dentro de la norma, así como la posibilidad que se cambie esta última por una mejor. De acuerdo con esta teoría, el ordenamiento estructural no tiene en sí mismo el principio de su propio movimiento, sino que se encuentra en la historia como catalizadora de los cambios estructurales y, por ende, el sistema mundial se basa en cuatro grandes estructuras, las cuales resultan trastornadas por fenómenos como el de la globalización.

A diferencia de la mundialización (o internacionalización), que supone al Estado como su unidad esencial, la globalización puede ser entendida como un “sistema-mundo” que tiene vida propia. (Vidovich y Slee, 2001). Para Scott supone un “reordenamiento del orden mundial basado en nuevos bloques regionales, nuevos aliados y enemigos, fronteras nacionales más porosas y la emergencia de una sociedad del conocimiento intercambiando bienes simbólicos” (2000:126).

¿Cómo sucedió todo esto? Tünnermann (2001:148) identifica cuatro distintas revoluciones que trastornaron el actual sistema mundial:

- La revolución política *sin violencia*, que tuvo lugar tras el derrumbe del muro de Berlín y la crisis del Estado-nación debido a la creciente interdependencia y fortalecimiento de la comunidad internacional, donde la noción del soberanía estatal se debilita y precisa ser reinventada.
- La revolución científica, caracterizada por la explosión del conocimiento y su acelerada diversificación-obsolescencia que transforma al planeta en un mundo de incertidumbre y nuevas interrogantes.
- La revolución de la información y las comunicaciones, cuya influencia en la enseñanza-aprendizaje es notable.
- La revolución económica a consecuencia de la globalización económica y la conformación de grandes bloques regionales político-comerciales que se esfuerzan por atender la exclusión, el desempleo y la pobreza estructurales.

La sociedad global, en combinación con el Estado, se ramificó a tal grado que puede observarse una multiplicidad de círculos sociales, redes de comunicación, relaciones de mercado y modos de vida transfronterizos como nunca antes en la historia de la civilización humana (Beck, 1999; Escotet, 2004).

Drucker (2000) sostiene que el conocimiento es el factor más importante de producción sobre el que se generan la actual estructura política, económica, cultural y social del sistema mundial, orientada por un *capitalismo de la información* y dos grupos o clases de trabajadores: aquellos que por su educación y dominio de la tecnología poseen el control de la producción y los demás subordinados a ellos, por lo que especial atención merece la denominada *sociedad de la información*, a través de la cual la globalización opera.

Toffler (1994) llama a lo anterior la *tercera ola*, es decir, una manera nueva de relacionarse con el saber que nos impone un nuevo comportamiento, el cual trae consigo un estilo de vida diferente basado



*En esta sociedad, cuya narrativa se basa en el poder de la información, el porvenir de cada persona depende ahora de su nivel de conocimiento para poderse insertar en el mundo del trabajo.*

*Beck (1999)*

en los nuevos modos de producción y cambios estructurales en las instituciones sociales y las empresas. En realidad, hay que señalar que la sociedad de la información es una narrativa novedosa pero no nueva, ya que como bien observa Gimeno:

Sólo nos anima la intención de recordar que, antes de que se hablara del ‘mundo de la información’, de la ‘sociedad de la información’ o de las ‘tecnologías de la información’; la sociedad había inventado un aparato complejo e ilusionante para repartir información. Hay cosas y fenómenos nuevos, pero no tantos. La vida de uno no está afectada sólo por el contacto con el ambiente inmediato, por las relaciones cara a cara con el otro, sino por lo que está pasando en otros lugares alejados de nuestro contexto inmediato[...]ese mundo que nos afecta aunque no es evidente y debe ser descodificado a través de la información para que su complejidad sea comprensible. [2001: 18.]

Lo trascendental de esta sociedad, cuya narrativa se basa en el poder de la información, es que el porvenir de cada persona depende ahora de su nivel de conocimiento para poderse insertar en el mundo del trabajo, ya que existe una estrecha relación entre la categoría laboral y el salario con el nivel de educación, porque se intercalan períodos de trabajo con períodos de aprendizaje y empleos inestables que aparecerán y desaparecerán; así, a los que perduren en su trabajo se

les exigirá una actualización permanente, por lo que en esta *sociedad del riesgo* (Beck, 1999) es preciso mantener una reflexión constante sobre la forma de estar en él y con el mundo.

Con la tecnología se (des)informa y reconfiguran los valores y percepciones simultáneos de la sociedad, estimulando la participación de los actores del sistema internacional. En realidad, todos los especialistas en el fenómeno de la globalización y el conocimiento señalan que la sociedad de la información es el resultado de un proyecto geopolítico e ideológico que se propone como el paradigma dominante del cambio,

juegos malabares cuyo secreto está en la historia, la idea de sociedad de la información como alternativa a los dos sistemas anteriormente antagónicos se había estado incubando durante la guerra fría a la sombra de la tesis de los fines, empezando por el de la ideología [Matterlat, 1998:12].

Al respecto de la sociedad de la información, explica Matterlat (1998) que en 1948 Norbert Wiener publicó *Cibernética*, libro que se toma como punto de partida acerca del poder de las máquinas de comunicaciones como medios de recolección, empleo, conservación y transmisión de información a través del telégrafo, el correo, la radio, los libros, el teléfono, la prensa, el sistema escolar y las instituciones religiosas. En 1974 se trasladan los debates sobre el tema hacia organismos internacionales, siendo la OCDE la primera en estrenar el concepto, seguida del Consejo de Ministros de la Comunidad Europea; y veinte años más tarde el G-7, la élite de países más desarrollados, ratifica la noción de *global society of information*, trasladándose el concepto empleado en la esfera militar a los ámbito civil y científico.<sup>5</sup>

<sup>5</sup>Brzezinski, Secretario de Estado en la época del presidente estadounidense John F. Kennedy, utilizó el término como parte de su esquema geopolítico con el fin de legitimar y referirse a una era y sociedad cuya forma viene determinada dentro de cada estructura por la tecnología de la información, particularmente la informática y las comunicaciones.



El término ‘sociedad de la información’, como explica Mattern (1998), comenzó a formar parte inseparable del vocabulario de la *era* global en los años 60, rodeados de *charlatanería promocional, proclamas oficiales, manifestaciones y estudios (pseudo)científicos*, noción que va acompañada una *heteróclita logística* de discursos que pretenden conferirle un carácter de total evidencia, como si al referirse a ella todo estuviera perfectamente claro para todos. No obstante, durante los 70 funciona a plenitud la fábrica que produce representaciones imaginarias en torno a una nueva *era* de la información, y que no revelará su verdadero sentido hasta la aparición de la Internet, a finales de los años 90.

El proceso pluridimensional de la globalización no ha generado un desarrollo uniforme, ya que, como afirma Beck (1999), *lo que para unos es libre opción, para muchos es destino implacable*. Todas estas reflexiones, argumentos y desafíos no forman parte de un sistema lineal, sino que son parte de la nueva racionalidad a que se hacía referencia al comienzo de esta investigación y que elimina los conceptos reduccionistas, simplificados y fragmentados para moverse en esquemas de incertidumbre y probabilidades.

En el sistema social predomina una imagen de modernidad estructurada en diversas instituciones que se independizan en distintos ámbitos o esferas de la vida, y cuyos colectivos se han constituido a través de competencias bien perfiladas; y dado que la sociedad moderna se funda en el conocimiento, los individuos reaccionan, participan y proporcionan una respuesta concreta. El conocimiento es un rasgo esencial de la sociedad moderna y precisamente por eso la denominación

de sociedad del conocimiento,<sup>6</sup> porque éste pasó de ser percibido como proceso a ser considerado como un producto en el sistema mundial (Barnet, 1992, Scott, 2000 y Escotet, 2004).

Con el inicio de este siglo el sistema mundial dejó de ser un concepto teórico y la noción de universalidad pasó a ser una conciencia y estilo de vida en toda y cada una de las estructuras del sistema mundial, por lo que hoy debe prestarse especial atención a los desafíos que está generando este fenómeno social, donde:

- El incremento de la riqueza mundial conlleva una desigual distribución de la misma, inseguridad social y amenazantes situaciones de ingobernabilidad, sociedades inequitativas y con disparidades económicas cada vez mayores al interior de los países.
- Los altos gastos militares y suficientes artefactos nucleares almacenados son capaces de destruir el planeta pese a la finalización de la Guerra Fría.
- La creciente e imparable población mundial llegará, según cálculos confiables, a ocho mil millones de personas en 2028, por lo que habrán de construirse mil nuevas ciudades; tantas como existen ahora.
- Existen la pobreza y las migraciones masivas hacia países con mayor bienestar material.
- La urbanización desenfrenada genera nuevas formas de violencia y conflictos al interior de los Estados: racismo, xenofobia, intolerancia, discriminación y ultranacionalismo, así como delitos que trascienden las fronteras (narcotráfico, crimen organizado, contrabando, genocidio) y que demandan más participación democrática.

---

<sup>6</sup>En esta investigación se utiliza el concepto sociedad de *la información* por considerar que dentro de este entramado *estructura funcionamiento* del sistema, en el que se presenta un fenómeno como el de la globalización, la explosión del conocimiento es una de sus causas principales y más que el conocimiento, que estriba algo más profundo, la sociedad se deja dominar por los diversos medios de información, o *cuarto poder*.



- Crece la rápida degradación del medio ambiente provocada por diversas y complejas causas.
- La tendencia a la tecnologización de la cultura parece que favorece el diálogo intercultural, pero conlleva el riesgo del dominio cultural al no ir acompañada por la ética y la tolerancia, la igualdad étnica o el respeto a la diversidad cultural, prevaleciendo tendencias a la imposición de una empobrecedora homogeneidad cultural.
- La sociedad emergente del conocimiento tiene un papel cada día más estratégico y en los casos de la ciencia y la tecnología suscita una serie de retos de naturaleza ética.

Morin (2001) señala que nuestro mayor desafío es si seremos capaces de elaborar un nuevo sistema de ideas para repensar el mundo, porque ha llegado el momento de redefinir el rumbo y darle un nuevo sentido a la vida, si aspiramos a que ésta no se extinga. Ya mencionaba Lyotard (1994) que *el saber* cambia de estatus al tiempo que la sociedad entra en la edad postindustrial y la cultura lo hace a la edad posmoderna, lo que afecta las reglas de operación de la globalización a partir del siglo XX;

*Sin ignorar la globalización, si estamos frente a problemas globales, se necesitan soluciones locales.*

UNESCO (1990)

pero resulta que esta época se presenta en los albores del siglo XXI y resulta preciso encontrar estrategias que respondan a los desafíos de lo que en suma resulta un fenómeno complejo.

Jan Pronk, al inaugurar en Estocolmo, en 1998, la Conferencia Intergubernamental sobre Políticas Culturales, sugirió que si no se podía impedir la globalización si podía canalizarse. Similar criterio llevó al Consejo de Brasilia a señalar que

sin ignorar la globalización, pero sin someterse a ella, nuestros pueblos tiene antes sí la tarea de gobernar la globalización [y que hacerlo así] es un cambio de responsabilidad compartida. Si estamos frente a problemas globales, se necesitan soluciones glociales.” [UNESCO, 1999: 19].

Por lo que, antes de señalar los desafíos que la universidad pública enfrenta ante el fenómeno social de la globalización, es conveniente ahondar en el significado de esta visión estratégica.

## 2. La glocalización: piensa global, actúa local

En 1995, el secretario de Estado estadounidense, Timothy Wirth, dijo en una conferencia de prensa que si bien la civilización dejaba atrás la época del dominio exclusivo del Estado éste no desaparecía, y que a todos los actores internacionales les correspondía encontrar respuestas locales a procesos globales. Así de sencillo entraba al mundo la *glocalidad* y ya entonces las empresas multinacionales daban muestras fehacientes de ello en sus

prácticas de penetración comercial en cualquier parte del mundo; y fue la empresa multinacional Sony la primera en utilizar este término como parte de su eslogan comercial.

Roland Robertson (1995), Arjaun Appadurai (1997), David Bauman (1998) todos citados por Ulrich Beck (1999) fueron los primeros en estudiar el tema de la *glocalización*, neologismo que combina lo global y lo local como una estrategia



para enfrentar el desafío de la globalización. Robertson (1995 cit. por Beck, 1999) dice que la glocalización será el credo o estrategia que gane más importancia, en cuanto más se practique la globalización, para expresar lo absurdo que resulta la idea de entender el mundo actual, sus colapsos o arranques sin aprender, a su vez, de los sucesos culturales. Por su parte, Appadurai (1997 cit. por Beck, 1999) describe cuatro paisajes étnicos perdurables: el tecnológico, el financiero, el mediático y el ideológico, como materiales de construcción de escenarios imaginarios en donde todos participan y le dan un significado distinto. Esto lleva a Beck (1999) a recalcar que la cultura glocal carece de contexto, por lo que a través del poder de la industria de la imaginación formas de vida local se componen de prototipos que proceden espacial y socialmente de diversos lugares.

De lo anterior se deriva la importancia de recordar y recuperar lo local, el peculiar modo que cada área física o institución tienen para enfrentar la globalización, porque, como ya hemos explicado, ésta es un fenómeno social complejo y paradójico que corre parejo con la localización como dos caras de una misma moneda. Si pensamos que la noción de sistema mundial abarca físicamente todo el globo terráqueo, y además funciona a través de diversas estructuras cuyos mecanismos de proceso se interrelacionan y cruzan estableciendo dimensiones que resultan más y más complejas, entonces su impacto lo reciben los seres humanos que habitan el planeta, quienes en lo cotidiano lo (re)sienten y buscan estrategias de organización para su desarrollo y bienestar.

*Feliz o no es, en efecto, un mundo nuevo*, ha dicho Castells (1997: 123), un mundo que genera para sí mismo respuestas de diversa índole cultural y geográfica, manifestaciones de resistencia y movimientos en contra, debido a que prácticas sociales que vienen de lejos en el tiempo y el espacio, y fuera de los centros de decisión, convo-

*La localización será el credo o estrategia que gane más importancia, en cuanto más se practique la globalización.*

*Robertson (1995)*

can desde variadas culturas, historias y lugares a la reconstrucción de identidades locales, de la democracia y la participación de los ciudadanos, ya que las nuevas tecnologías contribuyen a aumentar la participación en el gobierno local.

No debe olvidarse, como menciona Tünnermann (2001) citando a Ernesto Sábato, que si no todos los países han accedido al siglo actual *al son de un silbato único* todos llegarán, ya que la globalización lo permea todo, *inexcusable e irreversiblemente*.

Con esta explicación o descripción somera de los aspectos principales que se deben recordar al contextualizar los desafíos que instituciones educativas como la universidad enfrentan en la actualidad, se ahondará en los mismos, sin dejar de considerar lo que hasta ahora se ha definido como globalización, sus desafíos, la glocalización y la sociedad de la información.

Goodlad (1995) insiste, con razón, en la necesidad de diferenciar entre la 'institución' y las 'funciones' que la institución cumple, porque las mismas funciones pueden ser ejercidas por un amplio espectro de instituciones. Y así como las instituciones se consolidan en tanto que estructuras y formas de funcionamiento más o menos estables, las funciones constituyen fenómenos sociales mucho más fluidos y variables. Lo que viene bien para centrarse en la universidad como institución y en el profesorado como agente de producción y colectivo académico.

Con el objetivo de proceder a lo anterior, y de acuerdo con Parsons (1999), hay que prestar



atención a los mecanismos de socialización involucrados en los procesos de funcionamiento normal del sistema social, porque son la clave analítica que permite identificar a la institución de la colectividad. En el sistema social predomina una imagen de modernidad estructurada en diversas instituciones que se independizan en distintos ámbitos o esferas de la vida; en este sentido una institución es el “conjunto de valores, normas y costumbres que con diversa eficacia define y regula en forma duradera la estructura de cada sociedad” (Gallino, 2001: 535).

Independientemente de la identidad de las personas, e incluso más allá de las mismas, se le atribuye a las instituciones sociales una función estratégica, en particular a aquellas cuyas características de duración, permanencia y estabilidad son superiores a la de las personas que la conforman o laboran en ellas,

de modo que pueden permanecer casi inmutables por siglos aun cuando en ese tiempo la institución sea personificada por varias generaciones diferentes. Son objeto de valoraciones positivas por parte de la sociedad, quien a su vez, le proporciona la legitimación ideológica, el apoyo político y los recursos económicos para poder subsistir. Hacia ellas se realizan fuertes inversiones afectivas de manera que, éstas cuando llegan a

fallar, se habla de crisis en dicha institución; en síntesis, que es una organización que funciona como una unidad siguiendo los procedimientos previamente establecidos para ella, dividiendo el trabajo entre los miembros que la conforman, los cuales deben de conducirse bajo ciertas normas de comportamiento. [Gallino, 2001: 538].

Gimeno (2001) señala lo inútil que resulta caminar en contra de la globalización, por consiguiente, y para la Universidad, parece que una visión glocal no sólo es pertinente sino imprescindible.

El fenómeno de la globalización es consecuencia parcial del desarrollo de la ciencia moderna, de sus aplicaciones, de sus aparatos institucionales para su creación y difusión. La globalización, entonces, más que referirse a una estructura, funciona en todas y en cada una de ellas, crea vínculos y espacios sociales propios, revaloriza culturas y nociones tradicionales (como aquella de que la sociedad se mueve dentro y fuera de sus fronteras, es estable en el tiempo y no va a desaparecer); por lo que hay que tomar en cuenta la glocalización, hay que transformar la autopercepción de todos los actores que participan en el sistema mundial. La universidad tiene influencia en ello y se ve afectada reflexivamente por dicho fenómeno y visión.

### 3. La institución universitaria

Es importante considerar en este estudio la definición anterior, la base para concebir a la universidad. La UNESCO (París, 1998) entiende por educación superior todo tipo de estudios, formación e investigación impartidos por una universidad u otros establecimientos de enseñanza, acreditados como tales por las autoridades estatales competentes.

Dentro de la educación superior existe una diversidad de instituciones con su propio *ethos* y misión, las cuales se administran como un conjunto de actividades con su propia coherencia y propósito: salvaguardar y promover varias clases de conocimiento. Pero, por todo lo que implica este nivel de educación, Savater (1997)<sup>7</sup> afirma

<sup>7</sup>En Cuadernos de Pedagogía (1997). Entrevista a Fernando Savater. La razón optimista. *Cuadernos de Pedagogía*



que es definitivamente una *invención alucinante* donde conceptos como *estudiante, asignatura, cátedra, investigación o comunidad universitaria no son sólo elementos de un juego del lenguaje, sino vías que simbolizan un conjunto de tradiciones e instituciones que reflejan ciertas clases de valores y particulares clases de resultados.*

Es evidente y muy obvio, aunque a las personas que laboran dentro de ella se les olvide a veces, que la universidad es una institución social con una antigua tradición e historia que datan del medioevo y que, en la época moderna, es una unidad de conocimiento donde se enseña al estudiante a ser un *ser humano* informado y profesional, que establece contacto con la ciencia a través de la investigación y es consciente de su entorno, se vincula a él. No hay que olvidar que en tanto es considerada una institución social se encuentra sujeta a los mismos cambios políticos, económicos y sociales que se suscitan dentro del sistema social. Álvarez y Lázaro la definen como:

un espacio de interacción social que provoca el desarrollo intelectual, fomenta la búsqueda de la verdad científica, genera profesionales, facilita un peculiar estilo de ser persona a través del estudio y la investigación. Por tanto los procesos formativos e investigadores que se realizan en la universidad son muy diversos, algunos tienen rentabilidad social inmediata, y otros pretenden una mejora más íntimo-personal, como puede ser el desarrollo global de las personas. (2002: 21).

Históricamente, la universidad ha asumido diferentes funciones, orientadas todas a ayudar al *ser humano* en su progreso, tanto individual como social, a través del conocimiento. Y si bien todos reconocen la importancia de sus tareas, la universidad no ha logrado lo que se reclama para ella. Derrida (2002) afirma que *la universidad moderna sin condición* es una institución que exige, a la que se le reconoce no sólo su autonomía sino el derecho a decirlo todo públicamente, con la libertad

de cuestionar y de proponer ya que ella misma hace *profesión de la verdad.*

Es, pues, en pocas palabras, un espacio de docencia, investigación y servicios a la comunidad, ineludiblemente enlazado con el conocimiento y con un rol privilegiado por ser uno de los escasos espacios en toda la estructura del sistema social donde aún se puede formar de manera integral al ser humano. Sin embargo, y debido probablemente a las fuertes inversiones afectivas que la sociedad ha depositado en ella, en la actualidad está en crisis; ha perdido el monopolio del conocimiento, se ha resquebrajado su recinto amurallado, se le cuestiona su legitimidad e incluso se ha puesto en tela de juicio su existencia.

Al parecer no se está enfrentando a un problema nuevo, sino a situaciones inéditas condicionadas por el fenómeno de la globalización, la radicalidad y el ritmo exagerado de los cambios sociales, así como al resultado de las diferentes revoluciones relacionadas con lo social y lo cultural, con el conocimiento, con la ciencia y con la tecnología. Álvarez y Lázaro (2002) sostienen que este momento inédito llegó con el desarrollo del positivismo, al hacerse una profunda revisión del concepto de *ciencia* y de sus aplicaciones hacia nuevas perspectivas del saber, lo que dio lugar a una nueva sociedad del conocimiento, y que ante la explosión de éste se cuestiona la permanencia y relatividad de la *verdad*, el comienzo de lo inusual y la incertidumbre como provocación para investigar nuevas maneras de aprender.

Es evidente que la universidad se encuentra en el ojo del huracán, es objeto de polémica, tiene que hacer frente a las demandas de la modernidad y ha de responder a las exigencias de la sociedad; sin embargo, está influida por intereses e ideologías determinadas, entre las que se encuentran, sostiene Barnett, “los intereses pragmáticos de competir con éxito en el intercambio económico



global, de controlar acertadamente el contexto general y de producir la adhesión a distintos grupos sociales a la tarea del Estado” (1992: 37).

Marginson (1999 y 2000) da algunos ejemplos de la relación entre la universidad y los sistemas de conocimiento, la evolución de lenguajes y comunicaciones o la formación de las actitudes requeridas en el ambiente global, y sostiene que justamente es en el sector educativo donde hay más movimiento de personas, interacciones más intensas a lo largo de las fronteras nacionales y regionales y que el trabajo académico está fuertemente influenciado por la sociedad de la información, ante lo que la universidad se ha visto en la necesidad de desarrollar relaciones e interacciones más abiertas y flexibles con su entorno.

La universidad se enfrenta a una industria educativa que acompaña al proceso de globalización, en particular a lo cultural, que Appadurai (1997 cit. por Beck, 1999) denomina como el paisaje mediático, donde el capital intelectual es hoy en día el principal activo de la empresa contemporánea y son las *industrias de la inteligencia* las más dinámicas de la sociedad de la información.

Van der Wende (2001) afirma que en el caso de la universidad se observan dos tendencias: una donde la globalización propone la desregulación del mercado de educación superior y de las profesiones, y otra donde la mundialización (internacionalización) supone la integración de una dimensión internacional dentro de la enseñanza, la investigación y los servicios que ofrece la universidad.

En este sentido, Denman (2001) distingue por *globalización de la educación* el proceso que tiende a concentrarse en aspectos mundiales como el acceso, la colaboración y equidad con énfasis en la distribución del conocimiento y la división del trabajo, y por *globalización de las universidades* la masificación, la gestión y la necesidad de compartir el espacio con las demás insti-

*La universidad se enfrenta a una industria educativa que acompaña al proceso de globalización, donde el capital intelectual es hoy en día el principal activo de la empresa contemporánea.*

*Appadurai (1997)*

tuciones de educación superior –lo que Lemaitre (2002) llama el proceso de convergencia y que significa, a su vez, que los sistemas educativos nacionales se están volviendo similares, debido a que los tomadores de decisiones en materia de política económica y social de unos países copian modelos de otros, basados en la creencia de que aprenden unos de otros, o bien lo hacen porque así lo indican los principales organismos internacionales–. Los dos esquemas de convergencia más comunes en este orden son el *competitivo* y el *cooperativo*, característicos de universidades anglosajonas y europeas, respectivamente.

Resulta interesante destacar el impacto que la globalización mantiene sobre las políticas e instituciones de educación superior, el papel que desempeña el Estado en ello y los desafíos que la propia globalización trae consigo. En este sentido vale considerar tres aspectos estrechamente relacionados entre sí y que son útiles para comprender lo complejo e intrincado que resulta esta relación triangular de la que parte Barnett (1992) para explicar la crisis de legitimidad que atraviesa la institución universitaria, y que Curie y Newson advirtieron al analizar la complejidad existente para mejorar la educación superior:

1. La masificación y demanda de una formación diferente, donde la transición de la educación superior elitista a otra masiva se refleja en la estructura del profesorado y el curriculum de la universidad



2. La tecnología que ha redimensionado el acceso a la información, *lo que hace patente la decadencia y propiedad del conocimiento tradicionalmente atribuida a la universidad.*
3. La globalización económica, enfocada en varios procesos que se orientan al desarrollo de estándares comunes y medias que regulan a los profesionistas:
  - a. No sólo el profesor tiene el conocimiento, ahora se comparte con otras profesiones.
  - b. Las universidades buscan en el contexto global a sus profesores.
  - c. Las características del conocimiento y sus implicaciones útiles se basan más en propósitos económicos.
  - d. El conocimiento ha adquirido un estadio propio como incremento económico y político, competitividad industrial y nacional (1998: 3-11).

En la segunda mitad del siglo XX, a la cual la UNESCO denominó como *la época de la contradicción* para la educación superior, se dio un enorme incremento en el número de estudiantes inscritos en alguna institución de educación superior, lo que propició disparidad en lo que respecta al acceso a la educación superior, la investigación y los recursos disponibles, y hubo mayor estratificación socioeconómica y aumento en las oportunidades de enseñanza dentro de los propios países.

Probablemente la causa de este problema sea la poca importancia que se le dio a la educación de nivel medio y superior entre 1960 y 1990, décadas en que la atención se concentró en la educación básica, provocando sociedades peligrosamente limitadas para sobrevivir en el mundo del mañana, como reclamó el informe Delors (1998), donde en los 80 el sistema social dio mayor reconocimiento al capital humano en materia de desarrollo económico y tecnológico y, en la década siguiente, se produjo el *boom* de la calidad, la eficiencia y la eficacia como ejes rectores de la educación, lo que

condujo a prestar más atención a las universidades como *poseedoras de una cultura institucional particular que las diferencia de otras organizaciones, expresión y reflejo de una determinada concepción de la cultura* (Merino, 2002).

Así, al finalizar el siglo XX la universidad se reconoce como un espacio donde las personas pasan un tiempo prolongado para adquirir conocimientos y habilitar su formación, no sólo para incorporarse a la cultura sino a la estructura económica productiva o a la política con el fin de trabajar; se le reconoce como “un problema y prioridad públicos” (Savater, 1997: 15).

La educación superior esta llamada hoy a convertirse en la inversión prioritaria y estratégica del siglo XXI porque, indudablemente, vamos hacia una sociedad basada en el conocimiento y el aprendizaje, donde la universidad como un hecho social es producto de la historia y tiene, a su vez, su propia historia. Merino sostiene que:

el desarrollo de una organización no sucede en el vacío sino que está vinculada al desarrollo del ambiente del que forma parte, con el que interacciona y por el que se ve condicionada. Y eso tiene que ver con los elementos macro del ambiente como con los elementos micro [...] La universidad es un sistema abierto y resulta insuficiente, y por ello mismo incorrecta una visión de estilo taylorístico que concibiera a las instituciones como engranajes mecánicos movidos por una racionalidad lineal y de contenidos explícitos (2002: 27-29).

Por difícil que resulte aceptar la idea de complejidad de la sociedad, la universidad ha dado muestras fehacientes de viabilidad (Fielden, 2001), y ante el fenómeno de la globalización y las características del actual sistema mundial en cada universidad hay quienes consideran ser responsables de aquellas condiciones que la caracterizan, por lo que resulta imprescindible en el marco teórico de esta investigación analizar la



*La educación superior esta llamada hoy a convertirse en la inversión prioritaria y estratégica del siglo XXI.*

*Merino (2002)*

relación entre la sociedad, el conocimiento y la universidad, como tres aspectos que tienen sus propios sentidos y dinámicas, pero que se retroalimentan de los demás y juntos están generando condiciones particulares para el trabajo que realiza el profesorado.

Al parecer, lo más afectado por la crisis que enfrenta la universidad son los principios fundamentales que la ha sostenido históricamente como una institución social. La crisis radica en las ideas que surgen de las exigencias que la sociedad le hace a la universidad en un contexto lleno de transformaciones dinámicas que ya se han explicado con anterioridad, y en que la propia universidad intenta serle fiel a su función social sin renunciar a su misión y estructura humanistas, aunque algunos autores sostengan que la universidad contemporánea debe salvaguardar su visión humanista de formar un ser humano multidimensional.

También hay quienes afirman que el conocimiento se mantiene y provee en las universidades, lo que hace suponer que sus egresados deben salir demostrándolo. Por su parte, la misma sociedad cuestiona a las universidades por su actuación en la formación de sus estudiantes y en el diseño de sus programas de estudio. Diversos actores del sistema social le exigen a la universidad realizar transformaciones profundas y oportunas, mediante la noción de calidad, eficiencia o eficacia por la que se guían la rendición de cuentas y la gestión gerencial actual.

La sociedad ha dejado de ser *un nicho estable para convertirse en un auténtico hervidero de cambios y transformaciones* (Escotet, 2004). In-

cluso la Organización Internacional del Trabajo ha señalado su preocupación por el creciente desempleo estructural presente en todo el mundo, porque al parecer ni el Estado ni el sector privado tienen la capacidad de absorber a todos los egresados universitarios.

La universidad tiene la capacidad de tratar al conocimiento como un recurso, debido a que es la sociedad quien demanda personas capaces de operar a partir de sus conocimientos y sus habilidades, para desplegarlas en el mundo laboral de manera eficiente, de ahí que algunos acusen ahora a la universidad de ser *excesivamente sosa* (Savater, 1997) o profesional. En este sentido, la tendencia operacionalista o utilitarista plantea que la universidad:

ya no es tanto un lugar de desarrollo educativo y personal dedicado a un proceso interactivo que se estima valioso en sí mismo, sino más bien un lugar donde el conocimiento se considera un bien que toman aquellos que van a adquirir las últimas competencias técnicas y capacidades analíticas. Resulta revelador que muchas veces se llame a los graduados, sin ninguna incomodidad, productos de la educación superior (Barnet, 1992: 30).

Hay un sentido *utilitarista* impregnando todo el quehacer universitario, visible en el proceso educativo dirigido a la capacitación de profesionales competentes y a la inserción sociolaboral de los mismos. Pesa sobre la universidad una acusación grave que señala que por mucho tiempo *le ha dado la espalda a la sociedad, al sector productivo, a la propia ciencia y a la tecnología, por lo que a le resulta difícil ante la masificación y rendición de cuentas atender a estudiantes que acceden a ella y hacen una carrera a la carrera.* (Lledó, 1998); es decir, <el credencialismo>, donde los estudiantes van a ver si consiguen un título y, al mismo tiempo, un trabajo.

Existe una explosión del conocimiento, una sociedad de la información que le otorga todo el



valor a lo que era monopolio de la universidad y que ahora se percibe como un asunto de corresponsabilidad, situación a la que la universidad tiene que hacer frente para revalorar su razón de ser como institución social. En esta sociedad de la información hay una gigantesca proliferación de conocimientos que escapan del control humano y que no llegan a conjugarse para alimentar un pensamiento que pueda considerar la situación humana en el seno de la vida, en el mundo, y que pueda hacer frente a los grandes desafíos de nuestro tiempo.

*No llegamos a integrar nuestros conocimientos en orden de conducir nuestras vidas*, señala Escotet, por lo que:

La universidad debe ante todo enseñar a pensar, crear la actitud hacia el riesgo e incertidumbre, de ejercitar el sentido común, a la imaginación creadora y, más que a dar información, hay que estimular al sujeto que descubra el lugar donde se encuentra, a enseñarle cómo seleccionarla y utilizarla[...]Una educación flexible para adaptarse a los cambios, con el balance adecuado entre la generalidad y la especialidad (2004: 31).

Ferrés (2000) habla sobre esta sociedad de la información utilizando la metáfora del navegante, describiéndola como *un complejo viaje de internautas por el ciberespacio, convertido éste en un océano de informaciones caóticas y dispersas*, en el cual resulta conveniente que los navegantes tomen conciencia de los vientos que soplan, que conozcan su naturaleza, fuerza y dirección, con objeto de controlarlos y manejarlos adecuadamente.

Con la globalización, el Estado ha ido perdiendo su papel hegemónico y debe rendir cuentas a la *sociedad*, por lo que deja caer todo el peso de su política en las instituciones sociales públicas, de las que la más especial es la educación superior, que es además en la que se depositan las esperanzas de todos, como si de una panacea se tratara. Currie y Newson (1998) explican cómo la globalización

económica afecta el gobierno de las universidades y la vida laboral del profesorado universitario. Por su parte, Barnett advierte cómo la educación superior, siendo tal vez la institución clave para

la producción y reproducción de conocimientos y experiencias de alto nivel para la sociedad moderna, no puede permanecer inmune a esos intereses. Por tal razón, esos intereses sociales amplios desbordan las definiciones del conocimiento que gesta el ámbito académica (1992: 37).

La universidad se encuentra frente a las exigencias de la sociedad en general para capacitar profesionalmente a sus titulados y cumplir estándares de calidad, pero el desafío más delicado es la institución misma, “tan añeja, tan rancia y de tanta trascendencia social...ha de atravesar problemas de anquilosamiento y de reproducción endogámica que anulan cual colonia auto-reproductiva el desarrollo y sentido científico, la mejora social y humana” (Álvarez y Lázaro, 2002: 19).

Ante las diversas revoluciones identificadas en todas las estructuras del sistema mundial y el inicio de una nueva *era global*, habida cuenta de la explosión del conocimiento y la evidencia de una sociedad de la información que pone en marcha el funcionamiento multidimensional del fenómeno de la globalización e impacta en todas las instituciones sociales del sistema, propiciando profundas transformaciones y diversos problemas sociales mundiales, resulta adecuado presentar la síntesis de los retos y desafíos identificados en las universidades.

Dentro de los problemas sociales más preocupantes para la sociedad y las universidades está el desempleo estructural, la incapacidad de absorberlos a todos, el credencialismo y la tendencia utilitarista con la que se valora (evaluación), exige (excelencia académica o calidad institucional) y se administra (auditoria y contabilidad) a la institución universitaria, además de que también debe incorporar la tecnología de punta, constituirse en el motor del desarrollo local y reubicarse en



los nuevos escenarios de los que hablan Appadurai (1997) y Beck (1999) sobre glocalización.

La universidad reconoce que no puede vivir al margen de la sociedad, que existe una creciente ansiedad del gobierno por controlarla y evaluarla, que tiene que participar en los mecanismos de convergencia existentes y que los recortes presupuestales la obligan a una búsqueda diversificada de autofinanciación en los que su estructura, función y misión sociocultural se aproximan cada vez más al de las grandes empresas.

Y si bien es la sociedad quien fija objetivos a las universidades, entrega recursos a éstas para sus fines y les reconoce su autonomía, dentro de estos objetivos hay la exigencia de que mejore la calidad de sus servicios, la eficiencia de sus acciones y la utilización de sus recursos, lo que conlleva el sostener una relación estable entre la universidad y su entorno. Sin embargo, uno de los problemas principales que la afectan es la falta de un acuerdo social sobre el papel que tiene o desempeña en la estructura de todo el sistema social, con lo que debe recuperar su credibilidad (Álvarez y Lázaro, 2002).

Curie y Newson identificaron que el *managerialism*, *accountability* y la privatización son tres prácticas que han penetrado en muchos países, hasta lograr cambiar las prioridades de muchas universidades por los valores y la agenda del mercado de la globalización económica y política; particularmente, la contabilidad está presente en el lenguaje profesional y las prácticas de negocios que se han introducido traen consigo la competencia por fondos, indicadores de certificación o acreditación que se usan para evaluar o medir individuos, departamentos y universidades completas, unas en comparación con otras a través de prácticas de *benchmarking*, lo que refleja una reconfiguración, en la última década, de la relación gobierno-universidad, donde ésta:

empieza a estar dominada por administradores, estructuras burocráticas, estructuras de gestión y formas de gerencia que equiparan a una institución difusora y generadora de conocimiento con una empresa productora de detergentes o con una organización multinacional organizadora de viajes. Sin lugar a dudas que la universidad contemporánea está necesitada de sistemas de gestión eficaces y que faciliten el proceso de enseñanza-aprendizaje e investigación. Pero lo más parecido a la gestión universitaria es la gestión de empresas de salud como sistema administrativo de servicios a la “persona”. Y es que no se puede comparar estrictamente a una universidad con una empresa, ya que no es lo mismo manejar mercancías, que se mueven en el corto plazo del mercado, que gestionar procesos de transferencia y creación de conocimientos, que se mueven en esquemas de mediano y largo plazo (Curie y Newson, 1998: 45).

La universidad pública enfrenta desafíos de financiamiento, igualdad de condiciones de acceso, mejor capacitación del profesorado, innovación tecnológica, economía y sociedad del conocimiento, plataforma de lanzamiento hacia el mercado laboral con características diferentes a las de antaño y, especialmente, la capacidad para vivir en la incertidumbre, para transformarse con un claro sentido de lo educativo y atender con armonía las necesidades sociales, la investigación y los valores.

Por si todo lo anterior fuese poco enfrenta también el desprestigio en provecho del auge de las universidades privadas, el establecimiento de universidades basadas en una escala de calidad, el desmoronamiento de la autonomía universitaria, la administración corporativista que ha reemplazado la elección de directores -marginando facultades y consejos académicos en detrimento de la colegialidad-, prácticas que al final de cuentas generan insularidades entre los académicos y un sentimiento de pérdida en la comunidad universitaria; así, en casi todas las universidades el



concepto del *'usuario paga'* se ha vertido hasta ver, en la actualidad, cómo cada individuo o departamento tienen que pagar por los servicios de otras áreas de la universidad o de afuera de ella (Álvarez y Lázaro, 2002).

La crisis de legitimidad que enfrenta la universidad no sólo se debe a la falta de acuerdo social y al hecho de cómo la sociedad de la información ha trastocado la concepción y función a ejercer por parte de las universidades, sino a que también la masificación y la rendición de cuentas constituyen dos de los principales desafíos a los que la institución universitaria y el colectivo de académicos tienen que enfrentarse.

La primera de estas últimas significa que con *la ampliación de los colectivos de alumnos que ingresan a la universidad con formación previa diversa y con objetivos de formación claramente diferenciados, la multiplicación de las instituciones de educación superior precisan estar constituidas por un profesorado especialista en algún área disciplinar*. Al mismo tiempo que el profesorado debe de aceptar ampliar sus funciones, especificarlas, someterse a la evaluación y profesionalizar sus funciones (Contreras, 1997; Álvarez y Lázaro, 2002).

Por su parte la rendición de cuentas significa que se han ido generando numerosos mecanismos de control para incidir en la gestión y rentabilizar los recursos, aunque sea preocupante la persistente y creciente falta de apoyo financiero y el establecimiento de estándares de calidad que justifican la participación del gobierno y las críticas de la sociedad. Hay que decir también que se "relativizó incluso el valor tradicional otorgado a la formación universitaria como una vía de acreditación profesional. Ya no es el título en sí lo que importa, sino el nivel del conocimiento y competencias que el titulado acredita" (Merino, 2002: 30).

En la actualidad, los estudios no se entienden como un bloque que se suministra en un pe-

riodo corto de tiempo (los años que dura la carrera) sino como un proceso que se alarga durante toda la vida, por lo que la aparición de escenarios formativos complementarios y la ampliación del espectro de los agentes de formación es resultado de la fuerte orientación profesionalizadora de los estudios universitarios y de la priorización de la aplicación de dichos saberes.

En este sentido, cabe resaltar que ha habido una ruptura del marco académico con respecto a la oferta formativa, puesto que la orientación al mundo del trabajo resulta ser clave en el nuevo enfoque que orienta a la universidad hacia la vinculación universidad-empresa y a la cooperación y movilidad, así como a la modificación de los soportes y estrategias de enseñanza-aprendizaje, nuevas fórmulas de enseñanza a distancia o semipresencial, creación de materiales didácticos que faciliten el trabajo autónomo o la introducción de nuevas formas de compromiso, por dar algunos ejemplos.

Sintetizándolo Merino ha identificado los siguientes factores con los que la universidad tiene serias dificultades para adaptarse:

- La posibilidad de «deconstruir» viejos principios y prácticas para plantear propuestas alternativas constituyen la esencia de lo universitario" o *el pensamiento posmoderno* y su acento en lo individual, en las diferencias, en lo provisional.
- Ante *la enorme explosión de informaciones y conocimientos disponibles* se han diversificado los campos científicos y los espacios profesionales, razón por la cual se deriva la especialización y la subdivisión de competencias y nuevas redes de vinculaciones y complementaciones.
- Lo anterior ha provocado la aparición de nuevas estrategias empresariales y nuevos estilos de organización en el trabajo. Dos aspectos parecen especialmente destacables en este punto. *Flexibilidad y subdivisión progresiva de las unidades funcionales dentro de las empresas* implica una enorme subdivisión de redes de responsabilidad y de autogestión laboral.
- Por muy buena que haya sido la formación inicial



recibida por el profesional, resulta siempre insuficiente para dar respuestas actualizadas a las exigencias de su trabajo debido a lo que el mercado ofrece constantemente como novedades técnicas en cada uno de los ámbitos profesionales.

- *Nuevas sensibilidades y compromisos con valores* aunque sea en formato ligero no es en ningún punto desdeñable su progresiva introducción en la dinámica social y cultural de nuestros días. La preocupación por la salud, por el medio ambiente, por la calidad de vida, por la propia cultura y, a la vez, por las culturas de los demás. (2002: 32-36)

Hay que recalcar que la universidad perdió el monopolio del conocimiento conforme la cultura fue convirtiéndose en algo útil y accesible a todos. Y para algunos lo más delicado sobre los desafíos que enfrentan las universidades es la vulnerabilidad que manifiestan con respecto a su autonomía y su identidad, lo que afecta el funcionamiento global de la institución y sus aparentes contradicciones.

Con el inicio del siglo actual, la universidad presenta un escenario en el que aparentemente está trabajando para solventar su crisis de legitimidad. Desde 1998 a la fecha la preocupación por adaptar la universidad a la *era global* es creciente y se refleja en la intensificación de encuentros para resolver la falta de acuerdo social y la pertinencia de éste en la sociedad contemporánea. La UNESCO, en su *Declaración mundial sobre educación superior en el siglo XXI*, destaca la necesidad de:

1. Promover, generar y difundir conocimientos por medio de la investigación, contribuyendo al desarrollo cultural, social y económico de las sociedades.
2. Contribuir:
  - A comprender, interpretar, preservar, reforzar, fomentar y difundir las culturas nacionales y regionales, internacionales e históricas, en un contexto plural y diverso.

- A proteger y consolidar los valores de la sociedad, proporcionando perspectivas críticas y objetivas a fin de propiciar el debate sobre opciones estratégicas y el fortalecimiento de enfoques humanistas.
- Al desarrollo y la mejora de la educación mediante la capacitación del personal docente.

El modelo de desarrollo neoliberal patrocinador de la llamada sociedad de la información impone hoy día un nuevo crecimiento acelerado de la matrícula de la educación superior sobre supuestos diferentes; ahora el modelo exige el crecimiento, con el fin de formar los cuadros especializados en el manejo de la información y en los servicios altamente tecnologizados. Esta demanda ejerce una nueva presión sobre la planta académica.

El Banco Mundial, cuya finalidad es la racionalización del gasto social y con ello la actualización de la agenda neoliberal, recomienda para la enseñanza superior que las instituciones recuperen los costos mediante préstamos o impuestos diferidos o por la proliferación de las instituciones privadas. Sin embargo, debe considerarse que:

La institución de educación superior por sí misma no puede hacer frente a un desafío que corresponde a toda la sociedad. Pero sí es fundamental aunque antes tendrá que cambiar [...] en hacer de su propia misión un ejercicio ético profesional lejos de la vanidad y la soberbia y dar gracias por la singular oportunidad de formar parte de un grupo privilegiado de la sociedad al que se le paga por cultivar la más maravillosa de las capacidades humanas (Escotet, 2004: 33).

Por último, y antes de pasar al tema del profesorado, hay que recalcar que el progreso del conocimiento no obedece a una progresión lineal acumulada, sino a una lógica de ramificación en el que cada avance hace brotar nuevas ramas,



a pesar de la necesidad sentida de “regresar” a una captación global del hombre, de sus problemas y de la realidad que nos rodea guiada por el paradigma del pensamiento complejo (Morin, 2001).

La sociedad actual es una sociedad de la información que cambia el concepto de competencia, las relaciones de poder entre los individuos y el contenido de la profesionalidad docente, así como las relaciones y los métodos pedagógicos. *La enseñanza no puede soslayar el hecho de formar parte del moderno sistema de generación del conocimiento, motor de cambio tecnológico, sus cultivadores de los currícula, ya no son los clásicos académicos sino unos proletarios de la maquinaria productiva* (Hanna, 2002).

Los académicos no son los únicos depositarios del conocimiento, el contenido y las prácticas que despliegan son dominados desde afuera y, en lo laboral, sus recompensas materiales tenderán a estar en función de las aplicaciones prácticas en el mercado de su saber y de los patrones de calidad para valorarlos como profesores. De ahí que resulte trascendental este tema de estudio.

A continuación habrá que responder cuáles son los retos que enfrenta el profesorado universitario en la actualidad. Las respuestas a esta pregunta parecen importantes porque la profesionalidad con la que los profesores universitarios desempeñan sus competencias laborales se ven influenciadas por el contexto en el que la universidad se desarrolla y la época en que vivimos.

# Capítulo II

## Características de una profesión académica El profesorado universitario

---

### Introducción

La profesión académica: elementos que contribuyen a su estudio  
La profesión de ser profesor universitario  
Los retos del profesorado universitario  
Competencias profesionales en las funciones del profesorado

---

### Introducción

La globalización ha puesto de manifiesto en la educación superior, y específicamente en la institución universitaria, la reestructura de las relaciones globales con los sistemas de conocimiento y su intercambio, la evolución de sus lenguajes y la formación actitudinal ante el paisaje mediático donde se desarrollan las industrias de la inteligencia de la sociedad de la información.

Las políticas de “calidad educativa” le han servido al gobierno para presionar a la institución universitaria a *rendir cuentas* a la sociedad y colocarla en una posición debilitada frente a las fuerzas externas. Lo que, al no existir un claro y preciso consenso en sus objetivos y misión, coloca al profesorado universitario en una posición vulnerable y crítica que debe transformarse para revalorar su identidad profesional (Baggen, 1998; Scott, 2000; Gimeno, 2001; Merino, 2002).

En la actualidad, la universidad obtiene día a día una mejor posición social, clara muestra de ello ha sido la prioridad que los organismos internacionales y los gobiernos le otorgan. Éstos reconocen la necesidad de efectuar una nueva estimación de las condiciones y políticas docentes con el objeto de mejorar el rendimiento de las mismas; debido a ello el profesorado universitario cobra una importancia paradójica particular, ya que, en medio de la crisis de legitimidad de la institución universitaria, se encuentra en una posición invaluable a pesar de haber perdido en parte el monopolio del conocimiento.

El propósito de este capítulo, apoyado en la sociología de las profesiones y en los estudios sobre la universidad y la evaluación y la formación docentes, es estudiar los aspectos inscritos en la naturaleza de ser profesor universitario para alcanzar, en lo posible, una visión integral de la profesión y su profesionalismo.



Se hace por ello un breve recorrido histórico en torno a los conceptos de profesión, profesor y profesional; se analizan las características profesionales que definen el quehacer cotidiano de la

profesión en la actualidad y se explica la transformación del rol del profesorado universitario en esta *Era de Incertidumbre* y rendición de cuentas ante la sociedad de la información.

## 1. La profesión académica: elementos que contribuyen a su estudio

“Profesión” proviene del latín *profesar*, que significa declarar, practicar y vivir en función de una creencia religiosa. En el orden feudal definía la relación de una persona con las funciones sacerdotales (Durkheim, 1992), porque los sacerdotes, tras efectuar sus votos, asumían su profesión en comunidad con sus iguales dentro de los monasterios, espacios que eran un sistema de organización de la enseñanza superior, por lo que del verbo *profesar* se deriva <profesor>, para referirse la persona que realizaba la actividad de aleccionar, primero, en una fe, y posteriormente en una ciencia, un arte o un oficio.

Por entonces *profesión* conlleva la idea de realizar una *misión* e implica “desinterés” al ejercer una habilidad y confesar públicamente una creencia. Luego, a partir del siglo XVI y debido a Lutero, la profesión pierde su significado místico o religioso, conservando sólo la idea de *vocación, servicio o renuncia a lo material*. Explica Sarramona (1998) que Lutero, con un peculiar sentido del deber hacia el trabajo, la disciplina y el ahorro, defiende que la persona deba hacerlo como un deber al prójimo, como una forma de corresponder a Dios y demostrar su conducta moral de vocación al trabajo en el mundo.

En los siglos XVII y XVIII, explica Weber (cit. por Fernández, 2001), la profesión fue convirtiéndose en un producto de la industrialización y la división del trabajo, modificando así la organización social y la creación de tareas profesionales

específicas, fue la pieza clave para especializar el desempeño laboral en la industrialización. Tocqueville (cit. por Fernández, 2001) la denominó *corporaciones intermedias* capaces de instaurar un nuevo orden social y en el siglo XIX la Revolución Industrial propiciaría la creación de tareas profesionales más especializadas.

Históricamente, explica Svensson (2003), cuando la producción de conocimiento se convirtió en un sistema y una actividad por sí misma, o sea una entidad sociocultural o institución social independiente, las distintas <profesiones> emergieron, a la par que las instituciones universitarias habían logrado su autonomía de la Iglesia o el Estado y comenzaban a funcionar como tales:

El conocimiento formal, sistemático, abstracto y codificado que estaba detrás de licenciaturas y diplomaturas se convirtió [así] en la base para la aparición de certificados y credenciales profesionales y [éstas] se presentan como las representantes y defensoras de la verdad en relación con los clientes y con el público en general [Svensson, 2003:14].

Bajo esta lógica, las profesiones, como instituciones conformadas por la propiedad, la producción y el mercado, son destacadas a la hora de *categorizar, clasificar y etiquetar el mundo que nos rodea, así como evaluar casi todo en términos de bueno o malo* (Abott cit. por Svensson, 2003: 15).

Flexner, en 1915, fue el primero en observar que el término implicaba *operaciones intelectua-*



les provenientes de la ciencia y la instrucción, el material de ese conocimiento es con un fin definido y práctico y posee una técnica educativa comunicable. Más tarde, en 1934, Carr Saunders y Wilson señalaron que era una ocupación que alcanzaba el status de profesión cuando un tipo de actividad se ejecutaba mediante la adquisición de una formación controlada, la sumisión a reglas y normas de conducta, y la adhesión a una ética de servicio social.

Treinta años después, en 1964, Millerson sostenía que las profesiones realizaban funciones socialmente valoradas, utilizaban capacidades basadas en conocimientos teóricos, educación y formación de las capacidades, habilidades y actitudes que garantizaban cierto nivel de competencia e integridad profesional al realizar un servicio para el bien público. Wilensky (1964) definió la profesión cuando existía un cuerpo especializado de conocimientos para actuar en una realidad social organizada y cuya ocupación se basaba en un cuerpo de conocimientos adquiridos sistemáticamente a través de una formación escolarizada que en síntesis superaba, a saber, las tres etapas del proceso de profesionalización:

1. A consecuencia del surgimiento y ampliación del mercado de trabajo la actividad laboral se convierte en una ocupación de tiempo integral cuya formación profesional se impartirá en las escuelas específicas.
2. Las asociaciones profesionales se constituyen con el objetivo de definir los perfiles profesionales y reglamentar la profesión, asegurando así su monopolio de competencia del saber y de la práctica profesional.
3. Se adopta un código de ética con la intención de preservar así a los genuinos profesionales.

Moore y Freidson (cit. por Fernández, 2001) en los años 70, señalaban que una profesión se definía, a partir de un conjunto de dimensiones estruc-

*Las profesiones son destacadas a la hora de categorizar, clasificar y etiquetar el mundo que nos rodea, así como evaluar casi todo en términos de bueno o malo.*

*Abott*

turales y de actitud, como una ocupación de tiempo integral, caracterizada por la presencia de profesionistas con una asociación que permite la mutua identificación de intereses y conocimientos comunes en donde sus miembros aceptaban tácitamente las normas y modelos apropiados para identificarse entre sí. Ya para los años 80's, una profesión se definía como:

Una ocupación que se regula a sí misma mediante la formación sistemática y obligatoria en un ámbito universitario... en el que intervienen un conjunto de conocimientos, habilidades, tradiciones, costumbres y prácticas que dependen del contexto socioeconómico, social y cultural en el que surge y se desarrolla cada una de las distintas profesiones [Fernández, 2001: 21].

Entre los años 50 y los 80 del siglo pasado los sociólogos intentan definir lo que es una profesión y, al principio, señala Evetts (2003), se le considera no sólo una institución, sino una forma esencial de un proceso histórico o de cierre ocupacional, empleando la noción weberiana de "cierre"; y Freidson (2003) señala que el profesionalismo es un instrumento social cuyo monopolio está legalmente protegido y regulado administrativamente, donde la noción de Weber de <cierre social> se revela importante porque en la actualidad la profesión está basada en competencias acreditadas por credenciales educativas particulares, en donde el problema más importante es su espíritu, su alma.



El concepto pasa de ser un valor normativo a convertirse en instrumento de control y cambio ocupacional del mundo moderno, construido por diferentes ocupaciones profesionales que legitiman, motivan y atraen como una forma privilegiada de actividad, y en la base de una categoría socioeconómica caracterizada por la diversidad de tareas, nivel económico, status social y prestigio. Profesiones estructuradas con base en un segmento de la producción del conocimiento, formalmente establecidas y, al parecer, imprescindibles para algunos porque poseen un saber técnico y representan ciertos valores (Fernández, 2001). Y basado en esto, es que los profesionales de todo tipo y las instituciones en que trabajan están sujetos a ser evaluados y comparados.

Las profesiones requieren un conocimiento especializado, una formación universitaria o educativa de alto nivel, control sobre el contenido del trabajo, organización propia, autorregulación y un sentido de servicio público con elevadas normas éticas. Dingwall (1996) la define como un grupo de individuos que comparten una disciplina, que se adhieren a ciertos patrones éticos previamente establecidos entre ellos y que son aceptados por la sociedad, que los percibe como poseedores de un conocimiento y habilidades especiales obtenidas después de haber estado inmersos en todo un proceso de aprendizaje riguroso, reconocido y de alto nivel.

Aprendizaje que deriva de la investigación, la educación y el entrenamiento, por lo que aquellos que lo consigan están preparados para ejercer este conocimiento y habilidades avalados por su credencial profesional. Es decir, que su identidad profesional se asocia con el hecho de tener experiencia, formas de entender y conocimientos técnicos comunes, maneras coincidentes de percibir problemas y posibles soluciones que, mediante la sociabilidad ocupacional y profesional y la tra-

yectoria educativa que han compartido y en la que han coincidido, muestran las características especiales o los *perfiles* que requiere el trabajo profesional.

Finalmente hay que señalar dos temas de reflexión adicional. El primero es acerca de la competencia y del conocimiento como factores por los que uno puede referirse a la *profesión como una institución*.

Los recursos humanos son la fuerza que conduce la producción y la vida laboral, por lo que la educación universitaria se encuentra en primera línea, donde la *educación en el trabajo, la experiencia laboral y las habilidades profesionales* son el conducto por el que el supuesto desarrollo y prosperidad que promete la modernidad se logran en una sociedad de la información basada en el profesionalismo (*ser profesional, lo que se refiere a la propia competencia*); Sánchez señala (2003) que además dan el status y la legitimidad que motiva o atrae personas para evocar y lograr la <calidad de los servicios>.

La segunda reflexión es sobre la distinción que debe hacerse siempre entre la profesión (profesionista) y el profesionalismo (profesional). Durkheim, Carr Saunders-Wilson y Marshall (cit. por Fernández, 2001) definen *el profesionalismo* como una forma de comunidad moral, una fuerza para la estabilidad o un altruismo basado en la pertenencia a una profesión. Parsons (1999) establece la diferencia entre haber logrado formar parte de una profesión y ser reconocido por la excelencia, el altruismo, la diferencia y la experiencia con la que un profesionista realiza con maestría sus tareas, a través de la cual los indicadores de responsabilidad y actuación se han convertido en un aspecto fundamental del profesionalismo.

Antes de ahondar en la *profesión y la profesionalidad* cabe cuestionar, primero, si ser profesor universitario, ser académico, está considera-



da una profesión y, de ser así, describir cuáles son las competencias profesionales que lo definen; y

segundo, identificar cómo se distingue de entre el profesorado universitario a los profesionales.

## 2. La profesión de *ser* profesor universitario

El concepto genérico de profesión ha sido objeto de discusiones desde hace varias décadas (Friedson, 1983; Torstendahl, 1990; Warren, 1994 y Parsons, 1999) y ha ido definiéndose a partir de los atributos que tienen y las tareas para la que se forman algunas personas, así como de la época socioeconómica en la que paulatinamente van creándose más y más profesiones.

En el caso de la profesión de la enseñanza, Foucault (1994) indica que se desarrolló para *civilizar* a las clases bajas como una estrategia *intencional* para regular a la población marginal, que se instalaba en los suburbios o barrios clandestinos, lugares desde donde las personas iban a trabajar a las fábricas u a otros empleos. En el siglo XIX, el gobierno percibió a la escuela como la maquinaria pertinente para operar e inculcar hábitos, moral, pero sobre todo oficios útiles a la sociedad.

A principios del siglo XX, el profesional de la enseñanza dejó su tradicional estilo pastoral para asumir paulatinamente el concepto de su profesión como una carrera. Popkewitz (1997) señala que para ese entonces los procedimientos precisaban un conjunto institucional de moral y ciencia, siendo así que comienza la formación especializada del trabajo de la enseñanza y surge la diferencia entre aquellos que sólo se dedicarían a la transmisión de los conocimientos y aquellos que estarían más dedicados a buscar e investigar. Para este autor, la escolarización propició un cambio significativo en el trabajo docente y en la identidad profesional del mismo.

Freidson (2003) señala que la institucionalización de la profesión de la enseñanza como actividad profesional se desarrolló en cinco etapas:

1. Conformación de un grupo ocupacional en torno a un conjunto particular de problemas que precisaban resolverse a través de un conocimiento especializado y la práctica.
2. Constitución de un conjunto de conocimientos propios referidos a la práctica, los cuales suponían cierta autonomía y colaboración multidisciplinaria
3. Establecimiento de procesos de instrucción y selección para definir una función ocupacional
4. Formación de un colectivo o asociación profesional para establecer modelos y normas dentro de la ocupación y su respectivo sistema de relaciones con otros grupos.
5. Lograr el reconocimiento público de la profesión y de los mecanismos legales para acceder a ella.

A principios de este siglo resulta paradójico que, siendo el profesorado universitario el actor protagonista del cambio y de la mejora continua en sus instituciones, la discusión sobre la profesión no sea un tema prioritario ni en el debate interno de las universidades, ni en los programas de sus equipos de gobierno, ni en las políticas educativas, ni en las reformas que desde hace años se vienen emprendiendo.

La razón, explica Gimeno (1996), se debe tal vez a que no es una prioridad urgente ni forma parte de la conciencia ética entre los miembros



del profesorado universitario, puesto que el discurso vigente en la institución, las aspiraciones de mejora del profesorado manifestadas y la política universitaria como un todo, no siempre son coherentes con la importancia que se tiene de ese hecho o, al menos, éste se oculta y se sustrae del debate público.

Lo que refleja que no es ajeno a la ausencia del corporativismo heredado y fomentado o a la falta de autocrítica consecuente, como tampoco puede decirse que los estudiantes en sus reivindicaciones vayan mucho más allá de manifestar un malestar no vertebrado, sin más consecuencias a la hora de juzgar que la resignación con una universidad que les resulta barata y con condiciones de enseñanza-aprendizaje bochornosas, lo que tiene mucho que ver con el pragmatismo de obtener el amparo de un título sin muchas dificultades, aunque se reconozcan las carencias de calidad que tiene la enseñanza.

¿Por qué se distinguen hoy en día a las profesiones? De acuerdo con Carr-Saunders and Wilson y Elliot (1972; cit. por Grediaga, 2004) por contar con una zona de especialización, mantener un nú-

*El profesorado universitario se compone por diversos y distintos profesionistas agrupados alrededor de un área disciplinar, cuya finalidad es formar en profesiones específicas a otras personas.*

Warren (1994)

cleo de conocimientos que proporcione sustento a las prácticas y los saberes adquiridos mediante la escolarización superior, establecer una distinción entre los colegas y sujetos externos, regirse por normas y criterios autoimpuestos y generar valores y principios éticos compartidos.

A primera vista pareciera que los profesores universitarios presentan estos rasgos, por lo que podría afirmarse que es una profesión sin discusión. Sin embargo, al analizar con mayor detalle la profesión académica emergen cuestiones importantes sobre su zona de especialización, la naturaleza de su núcleo de conocimiento y los valores o principios compartidos.

En *Are professors professionals?*, Warren (1994) define que el profesorado universitario se compone por diversos y distintos profesionistas agrupados alrededor de un área disciplinar, cuya finalidad es formar en profesiones específicas a otras personas. Y antes Bienayme había dicho que:

Todo académico tiene dos patrias profesionales y pertenece a cuatro culturas. Es o debe ser aceptado por sus colegas en determinada disciplina científica que tendrá sus propias tradiciones, historia, lenguaje y lo que podemos llamar su 'tribu mundial'. Desempeña su actividad en una institución a las que está asignado y coopera con un proyecto educativo junto con representantes de otras disciplinas. Siendo miembro de una profesión académica o intelectual, y siendo ciudadano de una nación cuyas universidades y decisiones históricas son específicas y debe reconciliar y combinar imperativos separados [1986:203].

Ya en su momento, Perkin (1987) caracteriza al profesor universitario por dos fuentes de identidad profesional: su ocupación como profesor-investigador y su propia especialización profesional, lo que lo lleva a señalar que son *profesionistas que educan a profesionistas*. Esta es una característica importante puesto que, como bien indica Gimeno (1996), históricamente la institución universitaria ha sido la impulsora de estilos pedagógicos que han influido en los demás niveles del sistema educativo y la razón se debe al papel del profesorado universitario. A través de este colectivo y *su poder divulgador de actitudes pedagógicas y culturales* se han manifestado sus efectos sobre gestores,



planificadores y expertos que posteriormente desarrollan las políticas educativas.

Hay que enfatizar que es la única profesión en la que sus miembros miran fuera de su identidad disciplinar para verse, según Warren (1994), como profesores universitarios unidos por el lenguaje de la psicología del aprendizaje, la teoría de la educación y la epistemología; otros criterios: son *principales agentes en el proceso de selección en la estructura de poder de la clase profesional, profesión que abarca toda la gama de conocimientos y habilidades profesionales y profesión que produce y disemina el conocimiento*, aunque este último criterio se halla en entredicho frente a la sociedad de la información.

Esta peculiar característica propició dos grupos de opinión. Light (1974; cit. por Grediaga, 2004) y Becher (cit. por Grediaga, 2004) al no hallar respuestas satisfactorias para la existencia de una profesión en *strictu sensu*, consideran inadecuado reconocerla como tal, pero destacan que existen una gran variedad de núcleos académicos (Light, 1974) y que el conocimiento *per se* origina diferencias epistemológicas, ante lo cual se producen tradiciones teóricas y estrategias metodológicas muy diversas, lo que produce al interior de una institución universitaria un conglomerado de “tribus académicas” (Becher, 2001). Por su parte, otros estudiosos del tema como Filkenstein (1987), Clark (1989), Halsey (1992), Boyer (1994) y Altbach (1997) -todos citados por Grediaga-, conforman el grupo que afirma que sí es una profesión con características propias que las distinguen de otras profesiones. Entre los principales argumentos que presentan para afirmarlo están:

el cultivo del conocimiento a pesar de la diversidad de áreas del saber en que esto ocurre, el hecho de estar contratados por una institución de educación superior, la capacidad demostrada para definir colectivamente los contenidos de enseñanza y las líneas de investigación sobre las que trabajan, la participación en los criterios de regulación del propio grupo sobretodo tocante la incorporación, la distribución de estatus y jerarquías; y por contar con un *ethos*<sup>1</sup> particular que los identifica y distingue de otros miembros de sus comunidades disciplinarias de referencia [Grediaga, 2004: 29].

Es destacable la diferencia del profesorado universitario con otras profesiones, Warren (1994) señala que éste llega a formar parte y desempeñarse en dicha <colectividad> institucional a partir de que lo avalan una profesión y una especialización disciplinar específica, y si por algún motivo dejara de laborar dentro del ámbito universitario perdería el status de “profesor universitario” y conservaría únicamente su profesión primaria.

Este aspecto representa con claridad la dificultad o complejidad que conlleva la selección, formación y evaluación del profesorado universitario. Parsons (1999) señala que si bien es verdad que lo que une al profesorado universitario es el reconocimiento como tal por parte de la institución universitaria, su comunidad y la Sociedad en general, la profesión no está unificada como otras profesiones, y es que por un lado, la división disciplinar lo divide jerárquicamente en sectores del conocimiento en los que se emplean lenguajes especializados y por lo que también Becher (2001) los definió como *tribus académicas* unidas por una causa: la enseñanza. Por otro lado, como parte de una *colectividad* académica, no llegan a formar sus

<sup>1</sup>El *ethos* posibilita la identidad de sus miembros como parte de la comunidad, influye en la producción de conocimiento científico, construye la legitimidad del campo de conocimiento mediante el reconocimiento de todos los miembros y a través de la influencia de la enseñanza; el *ethos* se adquiere mediante la socialización de tres procesos: las asesorías y dirección de trabajos de tesis (tutorías), la interrelación con los otros miembros de los programas formales de estudio dentro y fuera del aula o laboratorio, y el desarrollo mismo de las tareas asociadas a la producción y divulgación. (Grediaga, 2004: 33.)



*Las universidades contrajeron con la sociedad un contrato tácito de asegurar niveles aceptables de competencia a cambio de la mayor confianza y mínima interferencia.*

Warren (1994)

propias asociaciones profesionales *externas* más allá de los colegios o sindicatos universitarios.

Warren (1994) recuerda que esto no debe extrañar puesto que las universidades se constituyeron por un autogobierno colegiado del que las mismas asociaciones profesionales tomaron su posterior modelo de organización. Asimismo, hace énfasis en que fueron las universidades como instituciones las que implícitamente contrajeron con la sociedad un contrato tácito de asegurar niveles aceptables de competencia a cambio de la mayor confianza y mínima interferencia: “It is the institutions which (occasionally) set up enquiries into members conduct and which can eject them for unethical practice (but not very easily for incompetence)” (1994: 9). Al menos, añade Tünnermann (2001), la Iglesia empleaba el arma de la excomunión, pero las universidades probablemente la del *boicot*.

Estrictamente hablando, una profesión puede definirse como una ocupación que garantiza el dominio de ciertas competencias por parte de la persona que las realiza de tiempo completo y que ha sido formada en algún área o especialización formal de la educación superior. Por las competencias que desarrolla la persona, y más allá del lugar en el que se desarrolle profesionalmente, mantendrá esa distinción pese a que por diversas circunstancias de la vida se dedique a otra cosa que no sea para lo que se formó (Warren, 1994).

En el caso de la institución universitaria su profesorado se caracteriza por la diversa formación disciplinaria primera que tiene cada uno de ellos y por esta razón lo contrata la institución universitaria. Sin embargo, el cultivo del conocimiento es la materia básica del trabajo de los profesores universitarios en la transmisión, la generación y la aplicación o integración del conocimiento (Boyer, 1997). Sin ingresar detalladamente en las diferencias de las ciencias y pese al debate existente, siempre por su objeto de conocimiento, *la profesión de formar profesionistas* comparte dos exigencias epistemológicas:

1. La relación que establece el sujeto con el objeto de conocimiento en “el cual el primero despliega operaciones de coordinación lógica que no son innatas, sino construcciones de la experiencia acumulada en la manipulación y coordinación de los datos” (Piaget, 1972; Gil, 1997, Grediaga, 2004).
2. La validación en el proceso científico, dependiente de que el resultado se alcance a través de procedimientos cuyas conclusiones sean comprobables por cualquier otro sujeto que los replique.

Clark sostiene que *el conjunto de conocimiento trabajado por el profesorado universitario es el más amplio y heterogéneo de todas las profesiones*; “las especialidades desarrolladas recorren el espectro alfabético de la agricultura, la arqueología y el arte hasta la urología y la zoolo-gía, pasando por docena de campos intermedios”

*El conjunto de conocimiento trabajado por el profesorado universitario es el más amplio y heterogéneo de todas las profesiones.*



(1992; citado por Grediaga, 2004: 30). Y si bien es verdad tal heterogeneidad no es un impedimento para que la profesión del profesorado universitario tenga un núcleo de conocimiento, cabe reconocer que la disciplina a la que pertenece un profesor, la misma en que se formó, influirán en él a través de “procesos de socialización formativa dejando sus huellas en los patrones de interacción y los niveles de cohesión que puedan observarse entre sus practicantes” (Grediaga, 2004: 31).

En este sentido, las características que configuran el modo de ser y de actuar de una persona por su formación primaria pueden definir su perfil profesional. Sin embargo, el haber sido educado formalmente para desarrollar ciertas competencias laborales no lleva implícita la profesionalidad. El *ser* profesional permite moverse con cierto grado de autonomía por la confianza que se tiene a su competencia, su integridad y su ética (Brunner cit. por Warren, 1994).

Lo cierto es que, como dice Zabalza (2003) la carrera profesional del profesorado universitario tiene que ver con la construcción de la identidad profesional de los profesores; se trata de un largo recorrido en el que se entremezclan componentes de diversa índole:

desde las circunstancias familiares, personales hasta las opiniones académicas, desde la normativa institucional a los criterios políticos y económicos de cada momento, desde las particulares condiciones sociales del momento a la forma en que afecta el propio juego de influencias y reparto del poder que se producen en el entorno [2003: 137].

Zabalza (2003) también señala que la identidad profesional no se construye en torno al grupo de alumnos que se atiende o al curso que se imparte sino en torno al proyecto formativo del que se forma parte por lo que es preciso un cambio en la cultura profesional del profesor universitario. Y

*El haber sido educado formalmente para desarrollar ciertas competencias laborales no lleva implícita la profesionalidad.*

aunque en cierta medida la identidad suele estar ligada a la materia que impartimos (saber mucho y saber explicarla bien), cuando se debe diseñar un plan de estudios se pierde y cada uno habla de lo suyo, lo que refleja la falta de capacidad para dar ese salto cualitativo de la visión individual a sentirse miembro de un grupo de profesores y de una institución.

En torno a la identidad profesional subyacen otras contradicciones. La institución universitaria selecciona a un profesor con base en sus competencias de investigación puesto que el grado mínimo es de maestría y el preferente es de doctorado, pero le demanda como docente formar a sus estudiantes con una orientación al empleo, lo que demuestra la falta de integración entre el ejercicio profesional y la docencia.

Asimismo, y aunque mucho se habla de modelo educativo centrado en el alumno, para Zabalza la tendencia actual de la actividad docente está centrada en la enseñanza y no en el aprendizaje ni, lo que es más grave, en el compromiso ético que supone ejercer como docente, por lo

*La carrera profesional del profesorado universitario tiene que ver con la construcción de la identidad de los profesores.*

*Zabalza (2003)*



que se “prefiere pasar de puntillas, apartando ese tipo de consideraciones a la esfera de lo privado de manera que cada cual construya y articule su ética profesional como guste y según sus criterios” (2003: 131).

Gi-meno (1996) advierte en este punto que *a los profesores no les interesa el tema, lógicamente, y (también) si el alumno está sometido a diversas presiones, no van a moverle quienes gobiernan con los votos de dicha comunidad*. Lo peligroso es que ha tomado tanto tiempo hablar sobre la calidad de la educación y de la enseñanza universitaria que resulta incoherente este discurso de la calidad, su sobrexigencia y *rendición de cuentas*, cuando antaño el ser profesor universitario no estaba sujeto a tantas demandas, ni a observaciones ajenas a la institución universitaria ni, mucho menos, a su evaluación bajo los formatos y criterios que imperan en la actualidad; en el pasado no se ponía un título primario de formación disciplinar, sencillamente el mero hecho de ser parte activa de una universidad hablaba del nivel de calidad y excelencia de la misma.

En cuanto a la profesionalidad docente dentro del ámbito de la enseñanza universitaria Gi-meno (1996) piensa que es compleja, ya que en el profesorado se proyectan todas las opciones, dilemas y conflictos que afectan a la definición de los fines de la universidad. Sin embargo, tanto la finalidad de la universidad y la profesionalidad docente están no sólo interrelacionadas, sino que se hallan sometidas a retos de transformación adecuadas a las demandas que llegan desde afuera.

Aunque en su conjunto siguen siendo instituciones autónomas, han perdido la característica de ser consideradas instituciones privilegiadas desde que se convirtieron en materia de juicio público y el aseguramiento de la calidad apareció como un requisito:

The universities themselves guaranteed the excellence or their work. No one questioned it. No one could presume to be more competent to judge the work of those who, by definition, knew best. That was our story, even if not strictly ours history; and it is true during this century [Warren, 1994: 3].

Benedito define al profesorado universitario como aquellos “profesionales que realizan un servicio a la sociedad a través de la universidad” (2000: 588), por consiguiente deben de ser reflexivos,<sup>2</sup> críticos, competentes en el ámbito disciplinar, capacitados para ejercer en la docencia y realizar actividades de investigación. Pero he aquí que para convertirse en un profesor universitario la manera de aprender ha sido y es resultado de la socialización de manera intuitiva, autodidacta o, lo que es peor, de seguir la rutina de “los mayores”.

Esto confirma la inexistencia de una formación específica y que, cuando la hay, la experiencia del profesor con sus alumnos, el modelo pedagógico tradicional que predomina en su universidad y la reacción de los alumnos a éste, indican el pobre papel que tienen.

Con todo y lo anterior, puede considerarse, según Grediaga, que la profesión *académica* o el ser profesor universitario es una “empresa de conocimiento desarrollada por diversas comunidades de practicantes animadas por su contribución al saber sistemático y comprobable, que dejan marcas en los recursos teóricos y metodológicos para generar nuevo conocimiento, y se rigen por reglas y valores que norman las acciones de todos sus miembros” (2004: 38). Y añade que justamente esos principios conforman el núcleo de conocimiento de la profesión y aún más: integran al profesorado alrededor del conocimiento considerado como válido, mismo que se ordena y traduce en los

---

<sup>2</sup>Schôn (1992) establece que un profesional reflexivo se guía por un postulado básico de la nueva profesionalidad, misma que trata de romper con el prejuicio de que la <práctica genera conocimientos>. No es la práctica la que genera conocimientos ni incrementa las competencias, sino la reflexión de la misma práctica que se va reajustando a medida que se va documentando su desarrollo y efectividad.



currículas empleados en la enseñanza de nuevos cuadros profesionales de las distintas áreas del conocimiento, sean ya profesiones o disciplinas.

Remedi (1998) destaca que en su rol docente los profesores universitarios, *a la vez que producen instrumentos y crean conocimientos sobre la enseñanza*, es decir un *producto materializado*, realizan por consiguiente una actividad (o un trabajo) socialmente necesario, cuya función (o rol) *implica una tarea específica, particular, que conlleva condiciones, contextos, en que se despliega y desarrolla, a fin de inferir las características que los definen*. Sin embargo, en esta relación no puede faltar el **currículum** como

pieza angular que permite la articulación de procesos complejos, explicita la naturaleza del conocimiento seleccionado y los criterios de organización de la enseñanza-aprendizaje, orienta sobre las maneras que pueden ser enseñados, aprendidos y evaluados los contenidos propuestos. Finalmente, posibilita una relación dialéctica entre propuesta y desarrollo práctico, acotando el papel del profesorado como protagonista de su concreción. Es el profesorado quien decide el 'qué', y el 'cómo', ya que a él le corresponde concretar los objetos de enseñanza-aprendizaje: saberes científicos y su didáctica en función de un alumnado concreto [1998: 9].

En la realidad, el ser profesor universitario se va dando con el tiempo hasta llegar a formar parte de la personalidad o modo de actuar rutinario de un profesionalista que labora en la universidad formando a otros profesionalistas, lo que provoca que la identidad del profesor universitario descansa más en la rutina que en la investigación o reflexión que recomienda Benedito. Lo delicado de todo este asunto no es la formación profesional para ser o dejar de ser un profesor universitario, sino que como tal éste interviene:

en un escenario psicosocial vivo y en continua transformación, definido por la interacción si-

multánea de múltiples factores y condiciones intrínsecas y extrínsecas al aula...en los que la calidad de los conocimientos adquiridos por parte del profesor no garantizan la calidad de los conocimientos transmitidos al estudiante y mucho menos que se desarrollen aprendizajes significativos y relevantes. En general, no se valora institucionalmente hablando, la capacidad didáctica del profesorado universitario para su contratación o evaluación [2000: 589].

La UNESCO (1998) define que la función que desempeñan distintos profesionalistas en las universidades es una profesión en la cual se exigen no sólo conocimientos especializados, sino una carrera al servicio de las ciencias, nunca terminada y que debe ser tratada como una forma de servicio público. Empero no quedan claras ni bien establecidas las competencias profesionales que definen el perfil profesional del profesor universitario, ya que a diferencia del profesorado -de maternal a secundaria- que cuenta con todo un plan de formación institucional, el ser profesor universitario se logra por el desempeño de tiempo completo dentro de un campo profesional que en la práctica garantiza el dominio de ciertas competencias para ejercer las funciones de docencia, investigación y servicios.

De acuerdo con Pons (2000), el profesorado universitario percibe que el espacio universitario forma parte fundamental de su vida cotidiana puesto que ahí encuentra la posibilidad de desempeñar su trabajo como proyecto de vida. Para ello, el sentirse profesor universitario debe implicar, según Clark:

formar parte de una *comunidad de sabios* con intereses en común que los separan de los demás. Los miembros de esta comunidad tienen ciertos privilegios, particularmente la *libertad de investigación* y la *libertad de enseñanza*... con mínimos controles externos; también es necesario enfatizar la autonomía personal y el autogobierno colegiado [1997:138].



Esta gran comunidad de profesores universitarios, identificados por comunidades diferentes y definidas particularmente por la pertenencia a su disciplina, otorgará, a quienes han sido formados en su seno, características peculiares y un marco amplio de actuación que da vida a la institución universitaria. Grediaga indica que las disciplinas son:

espacios intelectuales y sociales cuya finalidad es la búsqueda y ampliación del conocimiento científico. Se diferencia entre sí por el grado de acumulación del conocimiento y el desarrollo de estrategias teórico-metodológicas en la construcción del saber científico [2004:31].

Dichas comunidades se conforman por grupos de practicantes que se forman, cultivan y desarrollan en un campo de conocimiento determinado. Esta noción implica para Grediaga cuatro dimensiones básicas:

1. La identidad de sus integrantes se construye a través de procesos de socialización que conduce a sus miembros a compartir normas, procedimientos y valores. En el caso del profesorado universitario se reconocen entre sí y son reconocidos por "sus pares".
2. Los procesos de socialización se gestan mediante formas de interacción directa o por las instituciones formales, también por el seguimiento de medios impresos o electrónicos, en los que se difunden y critican los avances logrados.
3. Además de la posesión de certificados, las comunidades disciplinarias despliegan mecanismos diversos (explícitos o no) para la admisión, sanción y exclusión de sus miembros.
4. Presentan un alto grado de cohesión, sustentada en el acuerdo o consenso sobre el contenido básico de identidad y en la densidad de interacción, tanto en las formas directas como indirectas de intercambio entre sus integrantes [2004:32].

Estas cuatro dimensiones *identidad, socialización, mecanismos de control y cohesión* resultan centrales para observar

*El ser profesor universitario se va dando con el tiempo hasta llegar a formar parte de la personalidad o modo de actuar rutinario de un profesionista.*

el peso de las comunidades disciplinarias en los procesos de diferenciación y consolidación de la profesión académica, refieren al campo de conocimiento trabajado por los académicos e incluyen la delimitación de problemas, el instrumental teórico-metodológico y los controles colectivos [Grediaga, 2004: 32].

Desde esta misma perspectiva, Zabalza (2003) identificó tres grandes dilemas a los que se enfrenta la profesionalidad del profesorado universitario:

**Individualismo vs. coordinación.** El profesorado universitario se encuentra compuesto por sujetos singulares *individuales* cuyas profesiones primarias generan un marco profesional singular, en el que no es fácil la coordinación o conexión interna de las currícula, por lo que cualquier intento por reforzar las estructuras organizativas puede ser percibido como una agresión al actual equilibrio de la situación o los intereses de grupo.

**Investigación vs. docencia.** La relación entre ambas y sus diferencias inciden en el progreso personal y profesional, lo que supone fuertes tendencias contrapuestas, y es que es lógico que el profesorado universitario atienda de manera preferente aquello que va a reeditarles más, pero estas dos fuerzas tiran en dirección opuesta, con el riesgo de acabar en posiciones esquizofrénicas, atendiendo mal tanto a una como a la otra. La docencia debe tratarse como *una actividad profesional, al mismo nivel que la de la investigación o la gestión, cuando el profesorado universitario desarrolla todo un conjunto de funciones que van más allá de la docencia,*



las funciones formativas convencionales se han ido complicando con el tiempo y ante las nuevas condiciones de trabajo (Zabalza, 2003).

**General vs. especialidad.** Bajo la tendencia entre el trabajo autónomo e individual del profesorado, cada uno especializa sus actuaciones dentro del marco profesional y de especialización que les es propio, lo que genera una progresiva atomización de los contenidos disciplinares. Ahora, el que un profesor conozca bien la propia materia, si bien es fundamental no es suficiente, debe:

Identificar lo que el alumno ya sabe (y lo que no y necesitaría) establecer una buena comunicación con sus alumnos manejarse en el marco de condiciones y características que presentan sus estudiantes ser capaz de estimularlos, transmitirles la pasión por el conocimiento, el rigor científico y actualizarse [Zabalza, 2003: 113].

En la profesión académica se realizan desde siempre, y como actividades centrales, la producción de nuevo conocimiento y la transmisión del disponible; actualmente se suman otras, que podemos englobar bajo el nombre de *servicios*, por su enfoque de vinculación con la comunidad universitaria y con los sectores sociales que se precisen. Y más allá del peso que cada una de ellas tiene en el desempeño de la profesión prestamos mayor atención a la docencia, por considerar que es el área central en el desarrollo profesional del profesorado universitario.

La universidad siempre ha sido una institución en la que sus trabajadores no disponen de las mismas condiciones de trabajo ni siquiera una misma categoría profesional, lo que se considera normal. Tampoco la mejora profesional está ligada a patrones de calidad. La sustancia y dinámica del

trabajo docente quedan parcialmente desligadas de las condiciones del ejercicio de ese trabajo en la institución. Diferencias que tienen consecuencias a la hora de buscar una vertebración del colectivo docente hacia objetivos comunes.

Gimeno (2001) señala que el profesorado se estructura hoy no tanto en relación con la proximidad geográfica que le posibilita pertenecer a una misma universidad, a la ubicación de su centro de trabajo, sino en función de similitudes y de intercambios con afines simbólicos, con otras universidades, con el mundo externo. Esto es aportación del nexo simbólico que permiten las nuevas tecnologías, incluso sin que medie el conocimiento personal como definitorio de la profesionalidad hay una desterritorialización de la colegialidad, que era la que configuraba un tipo de profesionalidad definida en pequeños núcleos diferenciados, separados dentro de la institución a nivel local.

En el discurso oficial se tiene claro que la profesión entraña tales retos y exigencias, que la adquisición de conocimientos y habilidades son condición necesaria para la mejora de la calidad, pero ante la divergencia entre las tareas hay que precisar los conocimientos, competencias, preparación específica, requisitos de entrada, procesos de progreso en la carrera profesional, y quién debe hacerlo es la misma universidad desde adentro, con su profesorado, colectivamente.

Las tareas de los profesores son ahora más exigentes y complejas que en el pasado. La OCDE<sup>3</sup> exige volver a examinar los procesos de selección, las condiciones de trabajo, la formación del profesorado universitario, su rango, sus incentivos y perspectivas profesionales. Saravia sostiene que “la identidad profesional es un conjunto de ele-

<sup>3</sup>Novoa (1999) cuestiona los programas políticos que señalan al docente como la pieza clave para la construcción de una sociedad del futuro; analiza la situación de los profesores a partir de la dicotomía retórica política y discursos científico educativos frente al déficit de prácticas pedagógicas y asociativas. Es un análisis que intenta demostrar que los discursos inducen comportamientos y prescriben actitudes, sean éstas razonables o no. Novoa, A. (1999) “La nueva cuestión central de los profesores, exceso de discursos; pobreza de prácticas”, Cuadernos de Pedagogía, No 286, pp. 102-108.



mentos simbólicos que orientan el ejercicio profesional” (2004: 117) Y lo que es más: “la identidad no se posee sino que se le construye” (Zabalza, 2002: 83) Sin embargo, la profesión docente es la más antigua y la más cuestionada en el ámbito de las profesiones. Sin duda, el profesionalismo, definido por Zabalza como “la consideración de la docencia universitaria como una actividad profesional completa que requiere de una formación específica” (2002: 145) abre un par de interrogantes. ¿Qué supone actuar como profesor universitario?, y ¿qué competencias intervienen en el

desarrollo de ellas? Los ejes de la profesionalidad en la docencia universitaria serían:

1. El profesional reflexivo
2. Trabajo en equipo y cooperación
3. Orientación al mundo del empleo, lo que conlleva combinar la visión académica con la vida profesional real
4. Enseñanza pensada desde el aprendizaje, la didáctica
5. Recuperación de la dimensión ética de nuestra profesión (Zabalza, 2002:125-131)

### **3. Retos de la profesionalidad del profesorado universitario**

Teóricamente puede considerarse al profesorado universitario como un grupo profesional, pues responde a los rasgos sobresalientes de este tipo de agrupaciones. Sin embargo, hay que considerar con mayor detalle algunos aspectos que tensan la posible unidad del grupo.

Antes de continuar con los retos a los que se ven enfrentados hay que señalar que los profesores no desarrollan con la misma intensidad y atención el conjunto de las actividades consideradas en su campo de acción, ni cuentan con el mismo reconocimiento o prestigio al interior de su grupo ni en las instituciones en las que prestan sus servicios. Su participación en la toma de decisiones es diferenciada y tal heterogeneidad conlleva a que sus integrantes establezcan criterios, exigencias y ritmos diversos para su reproducción como colectivo. Como señala Grediaga (2004), la orientación de la profesión en distintos momentos de su evolución en un país o institución se debe al énfasis con el que el profesorado universitario desarrolla estas actividades.

Según Clark (1997) la diversidad y heterogeneidad de la profesión se debe a tres fuentes de tensión y de conflicto: el compromiso simultáneo con la institución y la comunidad disciplinaria; las demandas de tiempo que implican las distintas actividades académicas, considerando principalmente la dificultad para armonizar las preferencias y habilidades de cada profesor para cumplir con todo; y el balance entre cooperación y competencia entre colegas. Pero son, sin lugar a dudas, el tipo de institución de educación universitaria y el campo disciplinar que se cultiva los que influyen fundamentalmente en los procesos de socialización, la distribución y el uso del tiempo, los patrones de interacción y el grado de compromiso que se observa entre los profesores hacia las distintas agregaciones sociales en que participan (Altbach, 2001, Álvarez y Lázaro, 2002; Becher y Trowler, 2002, cit. por Grediaga, 2004)

No hay que olvidar que las universidades se enfrentan a una realidad influenciada por la globalización y Sociedad de la Información donde



la educación constituye un factor decisivo para garantizar la realización personal y su incorporación en la vida activa, a través de una mayor participación en la sociedad cuyos modelos de organización productiva imponen nuevas reglas de competencias laborales (Didou, 1998; Gallard, 1999), que exigen el dominio de un conjunto de habilidades en la trayectoria ocupacional, dentro de un mundo cada vez más complejo, por lo que el reto más fuerte podría ser:

la paradoja entre lo que la sociedad de la información espera de los profesores y lo que sucede. Éstos son las víctimas principales del debilitamiento del Estado, de la reducción del gasto público y la rendición de cuentas que les exige un trabajo más burocrático que docente, lo que trae como consecuencia falta de apoyo institucional, trabajo excesivo, pocas oportunidades para aprender y bajos salarios. Aún así son los gestores del cambio quienes asumen una mayor responsabilidad ante el riesgo de desprestigiarse socialmente si las cosas salen mal [Goodson, 2000:200].

La profesión ha crecido mucho por diferenciación y en cantidad, como consecuencia de la especialización del conocimiento, por la propia organización social de la ciencia y como causa y efecto de una sociedad que ha diferenciado enormemente su mercado laboral. Los profesores se encuentran en la línea del fuego de estos retos y presiones nuevas; y son diversamente criticados por obstaculizar el cambio y estar mal informados acerca del mundo que existe fuera de las universidades.

En muchos países sufren de identidad profesional; reciben mensajes contradictorios acerca del modo en que deben acometer su trabajo. Lo ideal, ha señalado la OCDE, sería que:

un profesor sea un investigador, puesto que el enseñante es un profesional que se consagra a la experimentación, al levantamiento de datos, la anotación de resultados y a la evaluación de sus propios logros; sin embargo, este ideal jamás

se alcanzará si el profesorado está abrumado de obligaciones y sometidos a una tensión constante [...] los profesores requieren de un apoyo político sin cortapisas y unos derechos bien definidos; a cambio tienen éstos que reconocer plenamente sus responsabilidades y deberes [1998, 110].

Una de las características más preocupantes de la profesión docente es que se dedica mayor atención al reclutamiento que a la retención, dejando que algunos profesores capaces abandonen la universidad tras pocos años de servicio. La profesión docente atrayente como vocación para toda la vida debe ser mediante el establecimiento de una estructura profesional más progresiva y estrechamente asociada con el tipo de desarrollo profesional para lograr que la docencia constituya una carrera atrayente, ha señalado la OCDE (1998).

Si pensamos, siguiendo a Sancho, en términos de cuarenta horas a la semana, el esquema no cuadra puesto que:

Tan sólo ocho horas de clase presencial a la semana, realizadas con profesionalidad y un mínimo de inercia y rutina conllevaban un buen volumen de estudio, preparación, atención al alumnado y corrección de trabajos. Realizar investigación implica dedicar una importante porción del tiempo a la planificación, recogida de datos, la escritura y divulgación. Además, lograr financiación para los proyectos significa un trabajo, en algunos casos, ímprobos. Finalmente realizar con eficacia tareas de gestión, desde las que nos tocan a todos (reuniones de departamento, coordinación de asignaturas) hasta la participación en comisiones diversas y tribunales varios implica una buena dosis de tiempo, energía y, a menudo, voluntad. [2002: 43].

No son muchos *los profesores que asumen su compromiso profesional de hacer que sus alumnos aprendan y que ser buen profesor es saber enseñar bien: dominar los contenidos de la disciplina y explicarlos claramente y enseñar no es sólo eso, también el proceso de aprendizaje es importan-*



te (Zabalza, 2003). Sin embargo, es mucho más complicado, puesto que el profesorado universitario no sólo hace docencia sino investigación y lo que en este trabajo ya englobamos con el término de servicios. Inevitable desequilibrio entre las funciones que conllevan la enseñanza y la investigación. Gimeno recalca que:

el tiempo universitario de ser profesor, hablando desde el punto de vista laboral, es el tiempo de estar presente en esa función de enseñanza empobrecida. Y se ha incurrido en el error, cuando se reforman los planes de estudio, de aumentar el tiempo de clases y de los alumnos, pero nada la calidad del tiempo global de permanencia y de trabajo de todos ellos en otras funciones más directamente ligadas a la calidad de la enseñanza [2001: 58].

Zabalza señala al respecto “la docencia y la investigación son como dos fuerzas que tiran en dirección opuesta en el riesgo de acabar haciendo mal ambas cosas” (2002: 121). Pero ¿Cómo interactúa la moderna organización con la docencia con la moderna organización de la investigación?

Se presentan innumerables complejidades que pueden reducirse a que los patrones distintivos son productos históricos de condiciones añejas dentro y fuera del sistema de educación superior; también, a que en el siglo pasado su forma responde cada vez en mayor medida al papel del gobierno en tanto promotor de la ciencia y la educación superior.

Hay que esclarecer cómo la investigación se entremezcla al mismo tiempo con la docencia y el estudio. El cómo depende de numerosas condiciones desde el punto de vista organizacional; existe un principio de guerra entre las dos fuerzas de fragmentación que desbaratan el vínculo, e incluso lo niegan, y las fuerzas de integración que lo sostienen y lo afirman. El profesorado es esencial. No es posible comprender la educación superior moderna sin primero captar cómo ésta

participa en la producción de conocimiento, y después determinar cómo esa tarea se relaciona con las de docencia y el servicio público.

Otras funciones, si se desarrollan, se realizan por imperativos de moral profesional, por motivos de promoción o por incentivos externos. El binomio investigación-docencia es la referencia establecida para seleccionar profesores, para promocionarlos, para evaluarlos, para instrumentar las políticas dentro de la universidad, para el reparto de recursos; y el funcionamiento real, la articulación de esas dos tareas, queda en ámbitos separados, cuando no contrapuestos, que escinden la profesionalidad docente.

La mejora de la función investigadora es factible compitiendo fuera, mientras los recursos escasos deterioran la docencia dentro. Los efectos de la crisis se dejan sentir en el aumento de horas de docencia para el profesorado, más estudiantes tutorados, restricción de servicios, aumento del control y preocupación por la productividad. En síntesis, mayores presiones de control recaen sobre toda la actividad académica y, como dice Altbach (1999 cit. por Grediaga): los profesores tienen demasiada libertad para algunas cosas y demasiado poca para otras.

Los profesores no sólo se definen como expertos en su materia, sino también como miembros de una comunidad política en la que tienen que participar cooperativamente en la gestión de la docencia, de la investigación y hasta en el mismo funcionamiento administrativo, a través de órganos de gobierno, en un marco de intereses sectoriales encontrados.

El profesorado continúa siendo llamado a gestionar su empresa colectiva, al tiempo que es gestionado por los gestores especializados con los que tiene que pactar su propia política universitaria, muchas veces con criterios que poco o nada tienen que ver con las funciones docentes



y de investigación de la universidad. Por lo que resulta conveniente abordar esta triple función y comenzar a hablar de la docencia a partir de la cultura y las condiciones pedagógicas con las que se le desarrolla.

Tras el crecimiento del alumnado, o la *masificación* como se le llama a este fenómeno, se crearon más instituciones de educación superior, algunas de ellas en lugares donde geográficamente eran la única opción. Sin embargo, no contaban con las condiciones ni con el profesorado adecuado. La expansión del alumnado ha sido en proporción mayor a la del profesorado, la relación profesor/alumno dista de ser favorable para llevar a cabo los procesos de enseñanza-aprendizaje y las tutorías en condiciones metodológicas favorables, y en la realidad, existen profesores que no imparten clases a tiempo completo por lo que la ratio es mayor:

Gran parte del mismo no ha tenido tiempo de experimentar una carrera docente en la que se haya iniciado paulatinamente en la docencia, el estudio y la investigación. De un día para otro, tienen que ejercer, una vez admitidos, todas las responsabilidades de un profesor universitario. Una vez dentro, ni las universidades disponen de políticas adecuadas y suficientes de formación, ni las urgencias cotidianas permiten dedicarse a ello. Lo que el proceso formativo se produce como acción voluntaria, en el mejor de los casos, no viene añadida, exigida por las urgencias de la carrera docente [Gimeno 2001: 60].

Señala también que el estudiante es poco exigente, lo que refleja <anomia estudiantil> porque no hay mejores ni mayores oportunidades afuera y el choque de culturas y perspectivas se entrecruzan en las nuevas relaciones de enseñanza: los profesores hablan en lenguajes sumamente especializados, no siempre bien dominados, en condiciones desfavorables y con un alumnado poco habituado al conocimiento esforzado previo por el capital cul-

tural adquirido en los medios de información masiva, lo que contribuye a exacerbar un rasgo esencial en la cultura profesional del profesorado.

El profesor no se relaciona con individuos abstractos sino con sujetos que mantienen referentes muy diversos, por lo que se ve confrontado con subjetividades diferenciadas, con referentes culturales variados, con un universo pedagógico más complejo.

La relación pedagógica se ha vuelto más compleja, se resiente, trasladándose el énfasis de la dirección del aprendizaje al estudio autónomo sin dirección y a la evaluación externa al proceso de aprender. Ya no se sabe por saber, sino por la utilización de lo sabido; ya no importa la sabiduría como capacidad y actitud global ante el mundo y sus problemas que orientaba a la universidad humboldtiana, sino la destreza en parcelas muy especializadas del conocimiento (Wilson, 1989). El saber no es algo con lo que compenetrarse porque no hay tiempo ni condiciones para ello, sino algo a utilizar para obtener la acreditación, degradación legitimada por la conversión del conocimiento en información intercambiable.

Las condiciones no auspician un mayor interés del profesorado en la docencia, predisponiendo que se dediquen con más agrado a la investigación o a la extensión fuera de los muros académicos. Para la universidad pública, financiada básicamente con fondos no provenientes del alumnado, aparte de las repercusiones evidentes, el clima, los funcionamientos, las actitudes y las prioridades de las actividades universitarias se ven afectadas y reorientadas por esta circunstancia política y económica.

La calidad del servicio docente ya no se mide por parámetros de excelencia académica o por criterios de adecuado funcionamiento pedagógico, sino por las capacidades de sobrevivir mejor en el mercado de servicios donde la universidad



y sus profesores se integran; conseguir contratos, participar en proyectos de investigación externos, sus salarios y sus currículos son más importante para los profesores que desempeñar adecuadamente sus funciones docentes o una buena gestión de la universidad.

Desde este nivel se espera del profesorado universitario el dominio de competencias profesionales que garanticen una buena calidad de la enseñanza universitaria y, sobre todo, la excelente formación de profesionistas en esta época. Por consiguiente, habrá que desarrollar el tema de las competencias profesionales.

Rodríguez, E. (2003) distingue las funciones investigadora y docente por la relación inestable que existe entre ambas; Sancho (2002) dice que es una profesión, dos mundos para abordar el dilema que Clark (1997) había insistido tanto. Por otra parte, hay que considerar los cambios tecnológicos, las demandas del mercado laboral y la creciente cultura administrativa, ya que probablemente esto sea la causa de lo que en materia de docencia e identidad profesional está enfrentando el profesorado universitario. En definitiva, una aproximación al trabajo profesional académico parece ser:

Una tarea de contornos difusos y contenido poco definido, donde parece acercarse a un ámbito laboral de múltiples y variadas tareas y horario indefinido. Sin embargo, en la realidad, el trabajo y las tareas no parecen estar ni claramente estipuladas para todos, ni repartidas entre todos por igual. Se suele asumir que la investigación y la enseñanza están íntimamente relacionadas, que los académicos han de investigar para ser buenos profesores. Así mismo se argumenta que son los investigadores lo que suelen estar en la 'punta de lanza' de sus disciplinas y traspasan a los estudiantes su entusiasmo por aprender. Sin embargo, esta situación no siempre resulta evidente [Sancho,2002: 44].

Zabalza (2003) se pregunta si ¿la docencia es una profesión o el trabajo que uno ejerce?,

¿cómo se identifican los profesores? y ¿cuál es el eje en torno al que ellos mismos construyen su identidad?, interrogantes que lo llevan a afirmar que la docencia es notablemente contradictoria en cuanto a sus parámetros de identidad socio-profesional, ya que a muchos les resulta más fácil percibirse a sí mismo, desde la perspectiva de su ámbito científico que como docentes.

Su identidad suele estar más centrada en sus especialidades disciplinares que en las actividades que realiza y "el lugar en el que se pone nuestra identidad es en el saber de la especialidad y no en el de la docencia (lo que nos identifica con otros colegas de la universidad, sean o no de nuestra especialidad)", lo que propicia en el profesor una identidad profesional borrosa, más sujetos a demandas que no siempre convergen, por eso se trata de un dilema susceptible de reflexión desde la profesionalidad del profesorado universitario.

Estas consideraciones obvias están mediadas por las circunstancias cambiantes de las universidades, donde el nivel de formación que se imparte al alumnado constituye una variable que es, para Zabalza (2003), de <consideración menor>. La institución universitaria como un ecosistema laboral profesional único es tan peculiar que afecta directamente la identidad profesional de su profesorado, sus funciones y actividades laborales. Por dar un ejemplo, el profesorado universitario construye su identidad en torno a la producción científica o actividades que generan mérito académico, lo que algunos llaman *ética de la practicidad* (Vandenberghe, 1986 cit. por Zabalza, 2003).

El problema es que la universidad muchas veces considera que formarse, mejorar como profesional y aprender a enseñar, dependen de cada profesor, por lo que la carrera es un proceso desacompañado, con todos los riesgos que eso conlleva. Lo cierto, sostiene Zabalza (2002), es que no es un proceso lineal en el que se va pasando de una fase a otra de



*La universidad muchas veces considera que formarse, mejorar como profesional y aprender a enseñar dependen de cada profesor, la carrera es un proceso desacompañado, con todos los riesgos.*

manera consecutiva y fija, en realidad depende de las circunstancias en el que se desarrolle el trabajo de cada cuál y el apoyo que éste reciba.

Las carreras profesionales aparecen como batallas que cada uno ha de afrontar por sí sólo [...] en algunos casos acaba consolidando vicios profesionales, malas prácticas y enfoques equivocados sobre lo que significa ejercer la docencia en la universidad, no por maldad sino por falta de oportunidades para la correcta construcción de la profesionalidad [Zabalza, 2002: 142].

En otros casos, los docentes se estancan en las primeras fases de su crecimiento profesional, e incapaces de desarrollar por sí mismos las competencias propias del ejercicio docente acaban acomodándose a las menores exigencias de las etapas iniciales del desarrollo profesional.

Zabalza recomienda plantear la actividad como una actuación profesional en los tres niveles iguales de ejercicio y sostiene que:

cada una posee su propio ámbito de conocimientos, requiere una preparación específica para su ejercicio y éstos deben acreditar los conocimientos y habilidades exigidas para desempeñar adecuadamente las funciones vinculadas al puesto ejercido [2002: 143].

Sin embargo, se observa una laguna tradicional en el equipamiento profesional, en la dimensión formativa, de ahí que el profesorado universitario opte por la investigación.

En consecuencia, se requiere tanto de una clara concepción de las cualidades que hay que

esperar del buen docente e investigador como de una óptima política de selección. Las calificaciones académicas no son por sí solas condición suficiente para ser un buen profesor, por lo que la regla general en la selección debería estar guiada no únicamente por éstas, sino también por las actitudes y rangos personales deseables, ya que:

no es muy alta la correlación positiva entre las buenas calificaciones académicas y un efecto beneficioso en el aprendizaje del alumno, puesto que la docencia eficaz se debe primordialmente a características de la personalidad tales como la paciencia, la persistencia, la capacidad de analizar problemas y la comprensión de los alumnos. Sin embargo, son muy escasas las universidades que tratan seriamente de seleccionar a futuros profesores según la personalidad en cualquier forma que pueda ser descrita como científica o siquiera como sistemática y quizá se hallen sometidos en este sentido a una cierta presión para relajar los criterios de selección, como sucede, cuando escasean los candidatos [OCDE, 1997: 98].

La vida académica está y continuará estando distorsionada y modificada por las demandas que presionan el trabajo y la intensidad del mismo, lo que conduce a un fuerte estrés y a un sentimiento generalizado de desmoralización no sólo de los académicos; de hecho muchos otros trabajadores están sintiendo los efectos de la globalización de manera más dramática que los propios académicos. No sólo hay un deterioro en las condiciones laborales de los académicos, también hay una sensación de que el mercado está tomando a las universidades por asalto y determinando las vidas académicas en mayor medida que hace una década o dos (Gimeno, 2001).

El talón de Aquiles es que si bien el profesorado universitario es seleccionado por su área de especialización disciplinar, en raras ocasiones éste avala, además de su especialización primaria, formación para la enseñanza, conocimientos sobre el área de educación, pedagogía o algún área relacio-



nada estrechamente con el binomio enseñanza-aprendizaje, lo que trae consigo consecuencias de lo más diversas en la consecución de la excelencia académica y el prestigio de las universidades.

En las tres últimas décadas, según Toffler (1994), en esta sociedad infotecnologizada y caracterizada por la globalización y la explosión del conocimiento, hemos estado asistiendo a una guerra por la hegemonía intelectual y económica, donde escenarios específicos y especializados de formación como las universidades y el profesora-

do no sólo se hayan condicionados al fenómeno de rendición de cuentas y la eficiencia académica, políticas de donde emanan las competencias profesionales que se esperan tanto de una como del otro, sino igualmente, la universidad, en su función de proveedora de servicios sociales relacionados con la educación, la ciencia y el desarrollo del conocimiento y la tecnología, necesitan ajustarse a las demandas de los nuevos tiempos que le imponen nuevos retos (Rodríguez Gil, 2002; Zabalza, 2002 y Rodríguez, E., 2003).

#### 4. Competencias profesionales en las funciones del profesorado

La UNESCO denominó a la segunda mitad del siglo pasado como la de *contradicción* y se refería así por considerarla una época de desafíos, de años de transición hacia una nueva era global, que afectaron a la institución universitaria y al rol profesional del profesorado, en especial éstos últimos han tenido que enfrentarse a nuevas paradojas frente a la explosión del conocimiento, la Sociedad de la Información y la nueva visión del aprendizaje, por lo que además de enfrentar la vulnerabilidad, la incertidumbre, debían reflexionar en torno a las nuevas competencias del profesorado universitario.

Gimeno (1996) recalca que el profesorado universitario es el componente esencial de cualquier institución universitaria y que en los análisis que siempre se hacen sobre la calidad de la educación se le destaca como el factor determinante de la misma, por lo que su formación, las condiciones de desarrollo de su trabajo en sus múltiples facetas, su motivación, la política de promoción ligada a diferentes procedimientos de su evaluación, así como todo aquello que configura y refleja su profesionalidad, son temas esenciales

cuando se quiere analizar el sentido, la entidad y el futuro de una institución educativa.

El Informe Delors (La Educación encierra un tesoro) sostiene que en la educación contemporánea se ha dado una evolución de la noción de calificación profesional a la noción de competencia.

El dominio de las dimensiones cognitiva e informativa en los sistemas de producción industrial vuelve algo caduca la noción de calificación profesional, entre otros en el caso de los operarios y los técnicos, y tiende a privilegiar la de competencia personal [1998:36].

En efecto, el progreso técnico modifica de manera ineludible las calificaciones que requieren los nuevos procesos de producción. A las tareas puramente físicas suceden tareas de producción más intelectuales, más cerebrales –como el mando de máquinas, su mantenimiento y supervisión– y tareas de diseño, estudio y organización, a medida que las propias máquinas se vuelven más “inteligentes” y que el trabajo se “desmaterializa”. Con frecuencia cotidiana los empleadores ya no exigen una calificación determinada, que consideran demasiado unida todavía a la idea de pericia material, sino:



*El profesorado universitario es seleccionado por su área de especialización disciplinar.*

un conjunto de competencias específicas a cada persona, que combina la calificación propiamente dicha, adquirida mediante la formación técnica y profesional, el comportamiento social, la aptitud para trabajar en equipo, la capacidad de iniciativa y la de asumir riesgos [1998: 40].

Tobón (2005) sostiene que *muy a pesar de los avances conceptuales y el auge de las publicaciones sobre el tema de las competencias en los últimos años, hay un vacío que dificulta significativamente su empleo en la educación porque las competencias se definen de manera reduccionista y fragmentada, hacia una búsqueda de la eficacia y eficiencia sin considerar su interdependencia con la ética y la construcción del tejido social. Asimismo, el enfoque por competencias “es una moda y se le confunde con conceptos similares tales como inteligencia, capacidades, funciones, calificaciones, habilidades, actitudes, destrezas e indicadores de logro y estándares”* (2005: 27).

El término competencia, según el Diccionario de la Real Academia Española (cit. por Tobón, 2005) significa *aptitud, idoneidad*. Es competente el profesional que es buen conocedor de una técnica, de una disciplina o de un arte. Hay que destacar varias acepciones del término:

- La competencia como autoridad. Terminología utilizada en la alta dirección para referirse al profesional.
- La competencia como capacitación. Terminología utilizada en recursos humanos para destacar el grado de preparación de una

persona como consecuencia de su aprendizaje.

- La competencia como competición. Terminología utilizada en la mercadotecnia para determinadas estrategias de comercialización y publicidad.
- La competencia como cualificación. Terminología utilizada en recursos humanos para clasificar las cualidades que se atribuyen como adecuadas para determinados puestos.
- La competencia como incumbencia. Utilizada en la Sociología para acotar tareas y funciones de las cuales son responsables los empleados en un dominio profesional.
- La competencia como suficiencia. Utilizada por la sociología para referirse a las especificaciones mínimas para ser competente ejecutando una profesión.

Es en el área de la educación permanente que el concepto de competencia ha sido más desarrollado. También la epistemología genética y la psicología dinámica han profundizado en este tema; aunque sin duda donde más lo han aprovechado ha sido en las ciencias administrativas con una perspectiva funcionalista. Desde la educación se subraya la definición de competencias como:

Un proceso de educación continua por parte de una persona que reacciona positivamente a los estímulos del contexto sociocultural en el que se mueve, se forma y se configura en este proceso de explicitación y realización más completa de sus talentos (subjetivos) para una objetiva toma de conciencia de sí por parte de cada uno en cuando a valor, en un afán de reaccionar a la amenaza de la desorientación intelectual [De Natale, 1997:1753].

En español, sostiene Tobón (2005), el significado de las competencias tiene dos términos: *com-*



*peter* y *competir*, ambos provienen del verbo latín *competere*, que significa ir una cosa al encuentro de otra, coincidir. En el siglo XV *competere* adquiere, por una parte, el significado de pertenecer a, corresponder a, constituyéndose así el sustantivo competencia y el adjetivo competente cuyo significado es apto o adecuado; por otra parte, *competere* se usa con el significado de rivalizar con, contender con, dando lugar a los sustantivos competencia y competidor, y al adjetivo competitivos (Corripio, 1984; Coromimas, 2000)

Noam Chomsky (1972) fue el primero en emplear en sus estudios de lingüística la noción de competencia (*lingüística*), para dar cuenta de cómo los seres humanos se apropian del lenguaje y lo emplean para comunicarse. Chomsky rescata el término de la filosofía cartesiana del siglo XVII, ante lo cual Bustamante (2002) afirma que el concepto viene estructurándose hace siglos desde fuentes psicológicas y filosóficas. En el siglo XX pensadores como Wittgenstein y Habermas siguen dando cuenta de este trabajo hasta llegar, durante los años 60, al ámbito laboral como el título de un nuevo paradigma de gestión empresarial donde es preciso que las empresas se adapten a las dinámicas sociales y económicas.

El concepto de competencia, según Tobón (2005), es un *constructo molar que nos sirve para referirnos al conjunto de conocimientos y habilidades que los sujetos necesitan para desarrollar algún tipo de actividad*. La competencia se define según Zabalza (cit. a Rial, 1997) como el “conjunto de conocimientos, saber hacer, habilidades y aptitudes que permiten a los profesionales desempeñar y desarrollar roles de trabajo en los niveles requeridos para el empleo” y es la capacidad individual para emprender actividades que requieran planificación, ejecución y control autónomos (2002: 18).

Para la psicología y la genética, las competencias son características de potencialidad humana y como tales contribuyen a la lógica de nuestras

acciones y comportamiento; demuestran tareas que pueden ser generales o específicas, propicias para aprender o resolver problemas nuevos, que permiten relacionarse socialmente o comprender a otras personas. Murray menciona que en el ámbito profesional las competencias reflejan la capacidad intelectual, afectiva y volitiva de un profesionista en el orden y con la oportunidad del uso práctico de su propio conocer que sigue a la orientación personal, “pasa de lo que aprende al uso lógico de lo que aprendió de manera significativa y se refleja en una actuación sobresaliente para adaptarse a la realidad” (1993:87).

Con el concepto de competencia se quiere recalcar la importancia de la experiencia profesional, así, para Solé y Mirabet:

las competencias son el conjunto de conocimientos, técnicas, aptitudes y destrezas directamente útiles y aplicables en el contexto particular de un puesto o situación de trabajo. Las competencias materializan las capacidades que poseen las personas. Se es competente cuando frente a un trabajo concreto las personas responden a las exigencias del mismo de forma eficiente y efectiva [1999: 23 cit por Tobón, 2005].

En tanto que para Barrón (2000) competencia es una noción y tendencia impulsada por el Banco Mundial, que plantea la necesidad de que las instituciones educativas formen el capital humano que requieren el mercado local y global; ser “competente” significa desempeñarse siguiendo los estándares profesionales y ocupacionales para obtener un resultado específico.

Víctor Guédez (cit. por Tünnermann, 2003) afirma que hasta hace algún tiempo la educación se concebía con base en una noción bancaria y sumativa, cuyos esfuerzos estaban centrados en acumular información y favorecer el acondicionamiento de habilidades, ante lo que se delimitaba a las disciplinas y se fragmentaban los procesos de asimilación y aplicación de sus contenidos.



Estos esquemas funcionaban, desde luego, en medio de un entorno que cambiaba lentamente y que procedía en función de progresiones que permitían previsiones. La separación entre el saber, el saber hacer, el poder saber y el aplicar el saber admitía pautas de separación y pausas de secuencia [cit. por Tünnermann, 2003: 13].

Sin embargo, en el presente siglo, “esas precisiones de velocidad, intensidad y expansividad de los cambios se traducen en una prematura senectud de la información y en una fuerte demanda de ampliación y renovación de los conocimientos” (2003: 14). Ahora no se aprende para acumular información sino para ampliar la capacidad de cambiar. Precisamente, en el marco de estas nuevas exigencias, aflora el concepto de competencias, en las cuales Guédez admite al menos tres grados de complejidad: el escueto, el explícito o moderado y el amplio:

- Entender escuetamente por competencia a los conocimientos, capacidades y valores asociados con un determinado ámbito del quehacer humano.
- Entender explícitamente las competencias equivaldría al saber [asociado con el conocimiento], al poder hacer y al saber hacer [vinculados a las capacidades] y al saber para qué hacerlo y al querer saber [relacionados con los valores].
- Entender, en su sentido más amplio y desagregado, las competencias como al compendio de acciones destinadas a conocer, aplicar, dominar, optimizar, evaluar e innovar [2003: 17].

*Es un constructo molar que nos sirve para referirnos al conjunto de conocimientos y habilidades que los sujetos necesitan para desarrollar algún tipo de actividad.*

*Tobón (2005)*

*Se es competente cuando frente a un trabajo concreto las personas responden a las exigencias del mismo de forma eficiente y efectiva.*

*Solé y Mirabet, 1999*

Tres niveles de complejidad que, en el fondo, no reflejan contradicciones. Simplemente son tres planos de una misma perspectiva, en donde lo más importante es aceptar el sentido generativo que se le asigna a sus alcances. Esto quiere decir que las competencias “no son algo que se asimila de una vez para siempre, más bien, son procesos que incrementan sus potencialidades a partir de sus secuenciales avances” (2003: 18). Y no bastan las competencias laborales, profesionales y técnicas, se requieren también las competencias para una vida de calidad y el ejercicio de una ciudadanía responsable. Es lo que la Conferencia Mundial de Jomtien sobre “Educación para Todos” designó como “las necesidades básicas de aprendizaje”.

Levy-Leboyer sostiene que “las competencias son repertorios de comportamiento que ponen en práctica, de forma integrada, aptitudes, rasgos de personalidad y conocimientos y trazan la unión entre las características individuales y las cualidades para llevar a cabo misiones profesionales precisas” (2000: 39-40). De ahí la importancia que tiene para una institución establecer bien el perfil de competencias individuales inmediatas y potenciales que necesita.

Pérez (1995) concibe a los saberes como sigue: *saber* (conjunto de conocimientos técnicos y de gestión), *saber hacer* (habilidades y destrezas fruto de experiencia y del aprendizaje) y *saber ser y estar* (expresión de las actitudes surgidas de las sinergias del trabajo en grupo). Para este au-



tor, hay que llevar a buen término el proyecto de garantizar que la persona disponga a largo plazo, cuantitativa y cualitativamente, de las competencias requeridas, mediante políticas y procedimientos que permitan adquirirlas (reclutamiento y selección), movilizarlas (estímulos) y desarrollarlas (comunicación, formación y promoción).

“Ya hace muchos años, Montaigne repetía algo que hoy tiene muchísima vigencia: *Prefiero un cerebro bien formado a un cerebro bien repleto.*” (cit. por Tobón, 2005: 23), lo que le da la razón a Morin (2001), quien expresa que ha llegado el momento de *reformular el pensamiento*. Es indiscutible que hay que empezar por diseñar las competencias con buena lógica, articulación y carácter sistémico.

Las universidades son ahora el medio en que viven y actúan los intelectuales en las sociedades modernas (Foucault, 1994). La universidad y buena parte de lo que ocurre en su seno se mueve en el terreno de los símbolos y la multifuncionalidad de la enseñanza universitaria se traduce, según Barnett (1992), *en primer lugar en tener que compaginar dos tipos de funciones básicas que entran en tensión y conflicto: las funciones internas de cultivar las capacidades ligadas a la disciplina del saber y el desarrollo de las capacidades intelectuales generales transferibles, y las funciones externas de procurar las competencias profesionales específicas, así como las habilidades polivalentes.*

La actuación del profesorado universitario se realiza como respuesta al marco global en el que se desarrolla. Dicha actuación es necesaria para responder a la demanda social de enseñanza superior, a su diversificación y a las necesidades de formación de trabajadores y profesionales que requiere el mercado de trabajo, o mundo del empleo, como lo llaman algunos (Rodríguez Gil, 2002). Por consiguiente, se necesita explicar el contexto donde el profesorado universitario ejerce funciones de docencia, investigación y gestión.

Es verdad que los profesores universitarios son privilegiados que gozan de la libertad de cátedra y de la autonomía que tienen para organizar y realizar sus funciones de investigación y de servicios, lo que hace más difícil establecer la definición de sus competencias profesionales e, institucionalmente hablando, establecer la calidad de la enseñanza universitaria.

The notion of ‘academic’ freedom, frequently invoked in respect of teaching meted as well as subject matter, testifies to the strength of the traditional autonomy that higher education teachers enjoy. The governance of the higher education institutions is specifically design to protect lectures from lay supervision and from direct interference by senior institute management: consider, for instance, the centrality of the academic board which is a manifestation of the principle of a self management among peers. In these respects teaching in higher education is very much conducted in a manner typical of professions [Warren; 1994: 9].

La definición de las competencias profesionales del profesorado universitario resulta difícil de especificar. Torstendahl (1990) define al profesorado universitario como grupo ocupacional que goza de una competencia ilimitada de su trabajo y su conocimiento para ponerlo al servicio de su mercado, y que aspira, a partir de una profesión específica, hacer de un particular cuerpo de conocimientos su base estratégica.

De acuerdo con Imbernon:

los profesores pueden ser verdaderos agentes sociales, planificadores, gestores de la enseñanza-aprendizaje, generadores del conocimiento pedagógico, y, por ende, de promover el cambio y que pueden intervenir, además, en los complejos sistemas que conforman la estructura social y laboral [2002:20].

Sin la participación del profesor, cualquier proceso de innovación puede convertirse en ficción o espejismo que puede incluso reflejar pro-



cesos imaginarios, cuando no simplemente un mero cambio técnico o terminológico, auspiciado desde arriba.

El contexto profesional implica, además, el proceso de seguir una carrera académica que el Informe Bricall define específicamente como “un itinerario individual de progresiva capacitación y adquisición de competencias –una combinación de conocimientos, habilidades y aptitudes– que se extienden desde el nivel básico que sigue la titulación universitaria hasta la máxima cualificación científica académica” (Rodríguez Gil, 2002: 54). Y por si prever la formación de sus propias competencias no fuera suficiente, debe trabajar en el diseño curricular por competencias.

La *Declaración Mundial sobre la Educación Superior para el Siglo XXI* considera que la formación profesional o disciplina de nivel superior debe comprender

*una educación general amplia, y también una educación especializada y para determinadas carreras, a menudo interdisciplinaria, centrada en competencias y aptitudes, pues ambas preparan a los individuos para vivir en situaciones diversas y poder cambiar de actividad.* (París, 1998).

Y más adelante, precisa en su noveno artículo el tipo de educación superior que se demanda en este siglo:

a) [...] puede ser necesario reformular los planes de estudio y utilizar métodos nuevos y adecuados que permitan superar el mero dominio cognitivo de las disciplinas; se debería facilitar el acceso a nuevos planteamientos pedagógicos y didácticos y fomentarlos para propiciar la adquisición de conocimientos prácticos, competencias y aptitudes para la comunicación, el análisis creativo y crítico, la reflexión independiente y el trabajo en equipo en contextos multiculturales, en los que la creatividad exige combinar el saber teórico y práctico tradicional o local con la ciencia y la tecnología de vanguardia.

b) Los nuevos métodos pedagógicos también supondrán nuevos materiales didácticos.

La masificación, el control gubernamental y la noción de educación para toda la vida trajeron consecuencias para el ámbito docente y para el propio profesorado. Para el primero las que ya ha mencionado Rodríguez Gil (2002) y, para el profesorado universitario, la ampliación de sus funciones. Se le exige mayores esfuerzos en propuestas docentes que reflejan la fuerte necesidad de reforzar la dimensión pedagógica, lo que supone toda una reconstrucción del perfil habitual del profesorado universitario, observa Zabalza desde su sentir como docente:

nos pasamos el día hablando de formación, dedicamos nuestra vida a ofrecérsela a nuestros alumnos, nos sentimos profesionales de la educación, pero apenas nos hemos parado a pensar qué hay debajo de esa palabra tan inclusiva, y en la práctica tan vacía [2002: 38].

Conocemos bien nuestra disciplina y hemos sido seleccionados para enseñarla justamente por eso. Nuestro problema de re-profesionalización comienza cuando nos dicen que hemos de enseñar esos contenidos a unos sujetos de unas determinadas características y con un cierto propósito. Ahí entra una segunda variable de nuestra profesión: los sujetos a los que hemos de hacer aprender los contenidos de nuestras disciplinas, para lo que se requiere todo un proceso de comprensión acerca del aprendizaje. No es suficiente con dominar los contenidos ni ser un buen investigador. La profesionalidad docente tiene que ver con los alumnos y cómo podemos actuar para que aprendan efectivamente lo que pretendemos enseñarles, señala Zabalza (2002 y 2003).

¿La docencia universitaria es una profesión o es el trabajo que uno ejerce? ¿Cuál es el eje en torno al cual construimos nuestra identidad profesional? ¿Cuándo nos toca decir qué somos



¿Cómo nos identificamos? La docencia universitaria resulta notablemente contradictoria en cuanto a sus parámetros de identidad socio-personal y es frecuente que un profesor se identifique como tal porque ello es signo de status social.

A muchos les resulta más fácil verse a sí mismos como pertenecientes a un ámbito del saber científico que como docentes y, dice Zabalza, esa “identidad (lo que sienten sobre lo que son, lo que saben, los libros que leen o escriben, los colegas con los que se relacionan, los congresos a los que asisten, las conversaciones profesionales que mantienen) suele centrarse en su disciplina más que en su actividad docente” (2002: 107).

Seguramente resulta más escandaloso si se sabe que alguien no ha leído un libro científico de la especialidad y menos confesar que nunca ha leído nada sobre didáctica de su especialidad, sobre cómo enseñar la materia que está a su cargo. El lugar en el que se pone nuestra identidad es en el saber de la disciplina y no en el de la docencia, lo que se llama poseer una identidad profesional *borrosa*. Hoy, al menos en el discurso, parece claro que la profesión docente entraña tales retos y que demanda, cuando menos, de la adquisición de los conocimientos y habilidades vinculados a la actividad docente para mejorar su calidad.

El primer punto de referencia para el análisis del rol docente del profesorado universitario se asienta, para Zabalza (2002), en las condiciones que exige un buen desempeño de la docencia: conocimientos y competencias propias; preparación específica y requisitos de entrada; procesos de progreso en la carrera profesional. Normalmente suelen atribuírsele al profesor universitario tres funciones, siendo la mera docencia la más importante, ya que es donde se concentra la tarea formativa de la universidad, aunque cualquiera puede entender que la investigación constituye un proceso sumamente complicado y que requiere de un amplio espectro de conocimientos y competencias en

las que es preciso formarse. Otro tanto acontece con la gestión, por lo que la tradicional misión del docente como trasmisor de conocimientos se ha relegado para priorizar su papel como *facilitador*. La enseñanza, en tanto que actividad profesional, sostiene Zabalza,

posee su propia lógica e impone sus condiciones[...]saber enseñar implica poseer los conocimientos suficientes sobre la lógica y las condiciones que afectan a su desarrollo. Enseñar, se dice a veces, es una cuestión artística y depende de las cualidades de cada docente. A enseñar se aprende enseñando, aunque sin dudas es una forma de minusvaluar el sentido y la importancia de la enseñanza como actividad profesional” [2003:65].

Hasta ahora, sólo conocemos la enseñanza sobre la base de nuestro propio trabajo como docentes, fruto del contacto con la realidad y de la experiencia diaria “tenemos idea de qué es y qué debería ser la enseñanza...es todo un *habeas* de conocimiento que nos sirve de base a nuestras ideas, convicciones, planteamientos, e, incluso, para actuar” (Zabalza, 2003: 67). Lograr una enseñanza efectiva es una tarea compleja y un fuerte reto social, con altas exigencias intelectuales. Enseñar consiste en una serie de habilidades básicas que pueden ser adquiridas, mejoradas y ampliadas a través de un proceso mantenido de formación.

Enseñar es una tarea compleja porque requiere de conocer bien la materia, saber cómo aprenden los estudiantes y manejar bien los recursos de enseñanza que se adecuen mejor a las condiciones en que se ha de realizar el trabajo. La calidad intelectual del docente, la forma en que ha de abordar los contenidos, es muy distinta de cómo lo hace el especialista -lo que Brown y Atkins (1993) llaman *exigencias intelectuales*-, y lo hace en medio de una enseñanza interactiva con estudiantes de características y disposiciones muy variadas, lo que amplía el ámbito de competencias que el docente debe



poseer; en ello, precisamente, radica la profesionalidad de la docencia, en su especificidad y en el amplio espectro de exigencias intelectuales y destrezas prácticas que su ejercicio conlleva.

En otras palabras, somos profesionales porque:

- El trabajo que desarrollamos requiere la puesta en práctica de toda una batería de conocimientos y competencias que exigen una preparación específica. Se trata de una actividad de gran relevancia social.
- Requerimos de una preparación específica para llevarla a cabo y unos recursos metodológicos apropiados para recoger, analizar e interpretar los datos; se saber qué hacer y por qué hacerlo. La enseñanza constituye un espacio de actuación con escasa identidad profesional...
- Pese a ser la docencia una actividad que desarrollamos en distintos contextos, en relación con sujetos diferentes, con contenidos disciplinares dispares y con propósitos formativos diversos, mantiene una estructura y unas competencias que son comunes a todas esas modalidades de actuación. (Zabalza, 2002: 112)

Nuestra identidad está vinculada al campo científico que pertenecemos. Nos falta, por tanto, ese conocimiento específico sobre la naturaleza, los componentes, los procesos vinculados y las condiciones que caracterizan la enseñanza. Este conocimiento se puede llevar a cabo de una manera más formalizada y sistemática, es decir, mediante una competencia profesional que requiere de conocimientos específicos, de un sistema de análisis que engloba elementos teóricos (que actúan como decodificadores) y técnicos (o prácticos).

Se trata pues de las competencias que caracterizan a los profesionales que las ejercen porque ya no son suficientes las opiniones ni la simple experiencia; no, se trata ahora de un conociemien-

to más sistemático, basado en datos obtenidos a través de procesos y de fuentes seleccionados para ello y en sistemas de análisis contrastados y válidos. Y la importancia de este modelo de aproximación es que constituye una condición básica para la mejora de la enseñanza. “Únicamente en la medida que los profesionales lleguemos a conocer más sobre el trabajo que hacemos y la función que desempeñamos estaremos en condiciones de propiciar aquel tipo de reajustes que posibilitan su mejora” (Zabalza, 2003: 69).

Para el análisis de la enseñanza no nos podemos basar en un conocimiento personal y opinante (empírico/artesanal), debe ser llevado a cabo por los propios profesores aunque no sirve de mucho construir el debate en una noria de opiniones ni tampoco que todo el profesorado deba volverse un <especialistas> en docencia. ¿Qué es enseñanza desde el punto de vista profesional? ¿Qué tipo de competencias profesionales definen el perfil docente?

De Miguel (2003) señala que todo estudio sobre la calidad de la enseñanza universitaria destaca el papel que juegan los recursos humanos, dado que el prestigio de una institución depende esencialmente de la calidad de su profesorado, y que siempre que se plantea el tema de la calidad se asocia al tema de la evaluación. El profesorado universitario siempre ha estado sometido a procedimientos de evaluación, aunque la mayoría de ellos no han contribuido a potenciar y mejorar la función docente, lo que es preocupante ya que cuestiona la credibilidad de las estrategias implementadas y la adecuación de los procedimientos utilizados.

Al respecto, Rodríguez, E. (2003) dice que este tema se ha repetido hasta la saciedad, pero que el problema estriba en que sólo se consideran aquellos aspectos (y sus indicadores de evidencia) que son incluidos en el *enfoque o modelo* de evaluación que se adopta; y De Miguel (1995) concluye que por todo ello *debe ser un buen docente*. Como sea, constituye uno de los temas más



controvertidos de la enseñanza, pues está condicionando tanto la política de selección como la de formación del profesorado (véase cuadro 2.1).

Rodríguez, E. (2003) enfatiza que son los trabajos de Simpson y Smith (1993) y Smith y Simpson (1995) los que ofrecen una sistematización más válida y confiable de los resultados de numerosas investigaciones y propuestas de la primera mitad de los noventa, como las de Chickering, Cross, Centra, Davis o Feldman, sobre las competencias docentes del profesorado universitario (véase cuadro 2.2).

En un trabajo reciente (Smith y Simpson, 1995), utilizando el método Delphi y el panel de expertos, y a partir de la propuesta de 26 competencias para el profesorado asistente como resul-

tado de su trabajo previo (1993), concluyen con una propuesta *agrupada* en seis áreas o dimensiones de competencias, válidas para el profesorado *ordinario (faculty)* (véase cuadro 2.3).

Para Rodríguez, E. (2003) siguiendo las directrices del informe de seguimiento de la Conferencia Mundial sobre Educación Superior de 1998, patrocinada por la UNESCO, el profesorado debe dar cuenta de competencias como:

- Identificar y comprender las diferentes formas (vías) en que aprenden los estudiantes.
- Poseer conocimientos, habilidades y actitudes relacionadas con el diagnóstico y evaluación del alumnado a fin de ayudarles en su aprendizaje.
- Tener un compromiso científico con la disciplina, manteniendo los estándares profesionales y estando al corriente de los avances del conocimiento.

Cuadro 2.1. Modelos utilizados para la definición del/la buen/a profesor/a

*a) Modelo centrado en rasgos y factores*

Un/a buen/a profesor/a es aquel/la que reúne los rasgos y factores (APTITUDES Y ACTITUDES) que se consideran necesarios para el ejercicio de la docencia.

*b) Modelo centrado en las habilidades*

El/La buen/a profesor/a se define no tanto por lo que “es” (aptitudes) y lo que “sabe” (conocimientos) sino por lo que “sabe hacer” (COMPETENCIAS), es decir por el conjunto de habilidades y experiencias que manifiesta en relación con los procesos de enseñanza.

*c) Modelo basado en las conductas manifiestas en el aula*

Un/a buen/a profesor/a es aquel/la que se COMPORTA adecuadamente en el aula. Desde este punto de vista los aspectos relacionados con el clima del aula y las relaciones interpersonales son las claves para evaluar la conducta docente.

*d) Modelo centrado sobre el desarrollo de tareas*

El/La buen/a profesor/a es aquel/la que desarrolla competentemente el CONJUNTO DE TAREAS que debe desempeñar dentro y fuera de la institución en relación con los procesos de enseñanza-aprendizaje.

*e) Modelo centrado sobre resultados*

Al/A la buen/a profesor/a se le reconoce por sus RESULTADOS: logra que los estudiantes alcancen los objetivos propuestos en su materia.

*f) Modelo basado en criterios de profesionalidad*

Lo que define al/a la buen/a profesor/a es que se comporte como un/a verdadero/a PROFESIONAL, valorando no sólo la dimensión ética con que afronta su trabajo en el aula, sino también su propio perfeccionamiento docente y la prestación de servicios a la comunidad.

Fuente: Mario de Miguel (1995; citado por Rodríguez, 2003).



Cuadro 2.2. Competencias docentes del profesorado universitario

A) *Scholastic Skills*

- Demuestra dominio del contenido de su materia.
- Incrementa la motivación de los estudiantes a través de su entusiasmo personal por la materia.

B) *Planning Skills*

- Promueve el compromiso personal de los estudiantes con métodos de enseñanza centrados en el estudiante.
- Selecciona el material del curso teniendo en cuenta los conocimientos previos, el nivel y los intereses del alumnado.

C) *Management Skills*

- Propone y comunica y gestiona expectativas adecuadas de logro en el curso.
- Consigue un ambiente de aprendizaje favorecedor de un óptimo aprendizaje.

D) *Presentation and Communication Skills*

- Hace un uso correcto y eficaz del lenguaje oral y escrito.
- Fomenta la cooperación y colaboración entre los estudiantes.

E) *Evaluation and Feedback Skills*

- Ofrece, de muy diferentes maneras, adecuado feedback a los estudiantes.
- Desarrolla un enfoque reflexivo de la docencia a través de la continua evaluación y modificación de sus planteamientos docentes.

F) *Interpersonal Skills*

- Demuestra que cree que todos los estudiantes son capaces de aprender.
  - Demuestra respeto y comprensión a todos los estudiantes.
- (1995:230)

Fuente: Smith y Simpson (1995), citado por Rodríguez, 2003

- Conocer las aplicaciones de las TIC al campo disciplinar, tanto desde la perspectiva de las fuentes documentales como de la metodología de enseñanza.
- Ser sensible ante las señales externas del mercado sobre las necesidades laborales y profesionales de los graduados.
- Dominar los nuevos avances en el proceso de enseñanza-aprendizaje para poder manejar la doble vía, presencial y a distancia, usando materiales similares.
- Tomar en consideración los puntos de vista y aspiraciones de los usuarios de la enseñanza superior, especialmente de los estudiantes.
- Comprender el impacto que los factores de internacionalización y multiculturalidad tendrán en el currículo de formación.

- Poseer la habilidad para enseñar a un amplio y diverso colectivo de estudiantes, con diferentes orígenes socioeconómicos y culturales y a lo largo de horarios amplios y discontinuos.
- Ser capaz de impartir docencia tanto a grupos numerosos como a pequeños (seminarios), sin menoscabar la calidad de la enseñanza.
- Desarrollar un conjunto de estrategias para afrontar diferentes situaciones personales y profesionales.

Lista de competencias que no es viable exigirla en *una persona*, sino que es necesario configurar *equipos de trabajo* en donde puedan darse la especialización en algunas de estas competencias, sostiene Rodríguez, E. (2003). Asimismo, para Zabalza (2003) en un análisis que hace del profesorado universitario configura su rol a través de tres dimensiones:



### Cuadro 2.3. Modelo estructural de competencias del profesor universitario

---

#### a) *Competencia Científica*

Es la demostración efectiva de los conocimientos propios de la formación disciplinar del profesor a partir de su formación básica y de la experiencia acumulada durante su ejercicio profesional, que le permiten la comprensión, interpretación y actualización de los temas estudiados del área disciplinar:

- El saber del área del conocimiento. Background teórico que supone el dominio de la historia de la disciplina, sus líneas teóricas y su lugar en la ciencia y la cultura.
- La investigación integrada como motor de aprendizaje. Conocimiento y aplicación sistemática de los criterios básicos del proceso de investigación como directriz para ampliar el conocimiento de la disciplina y sus adelantos científicos.
- Contribución a la generación y difusión de nuevo conocimiento. Planeación y desarrollo sostenido de actividades de investigación científica con la finalidad de aprender, enriquecer su formación y aportar al progreso de la ciencia en el campo que le corresponde. Da cuenta de la investigación como recurso de aprendizaje en el marco de grupos de investigación con colegas.

#### b) *Competencia Técnica*

Representa el conjunto de conocimientos y criterios procedimentales e instrumentales que le permiten al profesor universitario desarrollar correctamente sus actividades académicas con base a las acciones razonadas y orientadas a dar vida a su producción profesional. Intenta identificar el quehacer efectivo del profesor como intelectual, la didáctica y operatividad que requiere en su trabajo:

- Vinculación del saber con la realidad. Puente didáctico entre el conocimiento con su referente. Explicando las implicaciones pragmáticas, sociales y éticas de la disciplina, orientando y facilitando su asimilación efectiva en una audiencia concreta.
- Dinamización de procesos interactivos de investigación. Búsqueda, planificación y realización de actividades de asimilación y desarrollo del conocimiento basado en la investigación como mecanismo de aprendizaje permanente.

#### c) *Competencia Personal*

Posición subjetiva del profesor respecto del saber. Quien no se reconoce poseedor de la verdad absoluta sobre el área disciplinar moviliza su energía hacia el aprendizaje constante a través del desarrollo de la actividad académica. Implica el deseo de aprender y motivación hacia tareas concretas y permanentes de aprendizaje y crecimiento:

- Disposición para aprender. Visión de lograr un crecimiento profesional interior, aceptando la necesidad de reconfigurar de modo permanente esquemas previos de pensamiento y encontrando nuevas formas de desarrollar la vida académica.
- Disposición para la comprensión del otro. Demostración de receptividad del profesor hacia los demás asumiendo en ellos una experiencia acorde con su historia de vida e identificando de ella ciertos elementos de reflexión e insumo.

#### d) *Competencia Social*

Cualidades que le permiten al profesor establecer relaciones interpersonales socialmente adecuadas y técnicamente productivas con colegas, compañeros y estudiantes. En tanto que al interactuar en su área de trabajo aplica valores hacia los demás para lograr las metas que él, los demás y la comunidad universidad se han planteado:

- Disposición para la promoción del aprendizaje social. Implicación personal y directamente en la generación de oportunidades para el diálogo y reflexión grupal, con el objetivo de aprender y dar vida a las ideas innovadoras que impulsen el desarrollo de la práctica académica.
- Liderazgo para el aprendizaje. Realización de proyectos de investigación con los estudiantes, con el objeto de construir el conocimiento de éstos organizados voluntaria y decididamente en equipos de investigación para adquirir conocimientos y desarrollar las cualidades precisas de su profesión.

(133)

Fuente: elaboración propia.



*El desarrollo profesional es ir creciendo en racionalidad (saber qué se hace y por qué se hace), en especificidad (saber por qué unas cosas son más apropiadas que otras en circunstancias dadas y en eficacia).*

*Formosinho*

- *Dimensión Profesional.* Es la que nos permite acceder a los componentes claves que definen ese trabajo o profesión. Es decir, lo que se espera haga ese profesional, cómo y en qué parámetros construye su identidad profesional, sus principales dilemas que caracterizan el ejercicio profesional en ese ámbito y sus necesidades de formación inicial y permanente.
- *Dimensión Personal.* Es el compromiso propio de la profesión docente, ciclos de vida de los docentes y condicionantes de tipo personal que les afecta, fuentes de satisfacción en el trabajo, la carrera profesional. Esta última tiene que ver con la construcción de la identidad profesional desde que comenzamos hasta que alcanzamos la madurez profesional y esto es a través de un largo itinerario en el que se mezclan muchos componentes, circunstancias y oportunidades académicas.
- *Dimensión Laboral.* Son las condiciones contractuales, los sistemas de selección, promoción, incentivos, las condiciones laborales, su carga de trabajo, obligaciones, etcétera. Tres aspectos parecen de especial interés porque se trata de cuestiones que ejercen una fuerte incidencia en el desarrollo de la docencia: políticas de selección y criterios que se aplican, características diferenciales de los diversos contratos y categorías de profesorado y condición de servidor público. [43]

La docencia, advierte Zabalza (2002), pertenece a esa zona opaca que depende directamente de las características personales del docente que la lleva a cabo y se mantiene, por el contrario, bastante inmune a las influencias institucionales. Sara-

via la define como “conjunto de cualidades internas que le permiten sostener y aplicar un discurso científico desde el cual genera procesos de aprendizaje permanente en sentido personal y grupal con visión innovadora hacia un desarrollo proactivo e integral de su profesionalidad” (2004: 133).

A esta última definición se le provee de un contenido operativo a partir de cuatro pilares denominados competencias específicas:

Las cuatro competencias dan cuenta, según Saravia (2004), de las cualidades necesarias e inherentes a la profesión académica, las cuales se manifiestan en las tres funciones del profesorado: enseñar, investigar y gestionar. Finalmente lo que se persigue es que la institución universitaria cuente con un profesorado competente, “integrado plenamente en una comunidad cultural desde la cual desarrolla, comparte y aprende conocimientos a lo largo de su ejercicio laboral” (2004: 150).

La preparación del profesorado universitario ha estado tradicionalmente orientada hacia el dominio científico y/o hacia el ejercicio de las actividades profesionales vinculadas a tal dominio, y con tal precedente resulta difícil construir una identidad profesional vinculada a las tres funciones de la actividad académica.

En síntesis, el desarrollo profesional es ir creciendo en racionalidad (saber qué se hace y por qué se hace), en especificidad (saber por qué unas cosas son más apropiadas que otras en circunstancias dadas y en eficacia). Y en ese proceso se ven implicados tanto los conocimientos como los sentimientos y la experiencia sobre el terreno (Formosinho, cit. por Zabalza, 2002:141). Justamente en estas tres líneas es que se centra la propuesta de esta investigación, siguiendo el modelo de Saravia (2004), mismo que tiene detrás los cuatro pilares de la educación (Informe Delors, 1998) (cuadro 2.4).

Sin embargo, Zabalza (2003) ofrece una guía de cien aspectos que considera relevantes de valorar en diez áreas:



Cuadro 2.4. Dos modelos por competencias

Modelo MECPU (Saravia, 2004)	Modelo por Competencias (Zabalza, 2005)
<p>Competencia Científica</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• El saber del área de conocimiento</li> <li>• La investigación integrada como motor de aprendizaje</li> <li>• Contribución a la generación y difusión de nuevo conocimiento</li> </ul>	Competencia Científica
<p>Competencia Técnica</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Vinculación del saber con la realidad.</li> <li>• Dinamización de procesos interactivos de investigación</li> </ul>	Competencia Metodológica
<p>Competencia Personal</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Disposición para aprender.</li> <li>• Disposición para la comprensión del otro.</li> </ul>	Competencia Transversal y
<p>Competencia Social</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Disposición para la promoción del aprendizaje social.</li> <li>• Liderazgo para el aprendizaje</li> </ul>	Tutorizar

Fuente: elaboración propia.

- Planificación
- Espacios
- Selección de contenidos
- Materiales para el apoyo al aprendizaje
- Metodología

- Nuevas tecnologías
- Apoyo a los estudiantes
- Coordinación con los colegas
- Evaluación
- Revisión del proceso

## 5. Estructura del perfil profesional del profesorado universitario

Por todo lo anterior y, considerando el planteamiento de Zabalza (2002 y 2003) y el modelo estructural de Saravia (2004); así como los lineamientos de evaluación al profesorado universitario mexicano, es que esta investigación se planteó validar el perfil profesional del profesorado universitario para el caso de la Universidad de Quintana Roo (UQRoo).

Únicamente, y como se muestra en el cuadro 2.5, se basa en tres competencias: a) la competencia científica, b) la competencia técnica y c) la competencia sociopersonal. Saravia (2004) en

su modelo contempla cuatro competencias; Zabalza (2003), al referirse a las competencias, la social y la personal, las ubica en una sola variante, y en esta investigación se está de acuerdo en que sean una o dos competencias, la cualidad *ser* o *estar* son características transversales en una profesión *sui generis* como la de profesor universitario o *académico*.

Grediaga (2004) sostiene que entre la comunidad científica y disciplinaria quienes dedican preferentemente su tiempo y esfuerzo a la investi-



gación o a la docencia seguramente estarán más fuertemente influenciados por los valores de la comunidad correspondiente; es decir, los investigadores más atentos a los hallazgos y procedimientos científicos y en donde los colegas ocupan un rol determinante, mientras que las acciones y valores del profesorado estarán orientados hacia la enseñanza y, últimamente, al aprendizaje.

Y aun cuando investigación y docencia son las actividades centrales, la función de *servicios* son tareas, que si bien apoyan y refuerzan el desarrollo de las actividades centrales, compiten en tiempo y dedicación con la docencia y la investigación. Lo que conlleva señalar que en cada una

de estas tres actividades se requiere de habilidades y destrezas diferenciadas, las cuales deben ser normadas por valores igualmente distintos.

Los valores, como las habilidades, se obtienen a través de los procesos de socialización organizacional y las relaciones establecidas entre el profesorado mismo. Esto último es lo que conduce al tema que en esta investigación se abordó, y que tiene que ver con el proceso mediante el cual el profesorado adquiere y cambia la cultura organizacional<sup>4</sup> característica de la vida académica. En consecuencia, en esta investigación la estructura del perfil profesional del profesorado universitario queda presentada como se muestra a continuación en el cuadro 2.5.

Cuadro 2.5. Competencias y dimensiones del perfil profesional del profesorado universitario

ESTRUCTURA DEL PERFIL PROFESIONAL DEL PROFESORADO UNIVERSITARIO
<p><i>Competencia Científica (o disciplinar)</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• El saber disciplinar</li> <li>• Generación y difusión del nuevo conocimiento disciplinar</li> <li>• La investigación como aprendizaje</li> </ul>
<p><i>Competencia Técnica (o metodológica)</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• El diseño del currículo a partir del conocimiento y la disciplina</li> <li>• El saber por desarrollar durante el curso</li> <li>• Procesos interactivos de enseñanza y aprendizaje.</li> <li>• Desarrollo y vinculación docentes</li> <li>• Procesos interactivos de investigación</li> </ul>
<p><i>Competencia Sociopersonal (o transversal)</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Disposición para aprender.</li> <li>• Disposición para la comprensión del otro.</li> <li>• Disposición para la promoción del aprendizaje social.</li> <li>• Liderazgo para el aprendizaje</li> </ul>

Fuente: elaboración propia.

<sup>4</sup> La cultura organizacional está conformada por significados compartidos (reglas, expectativas y valores) que son el resultado de interacciones formales e informales entre los actores organizacionales, y entre ellos se hallan las disciplinas y la institución (Grediaga, 2004). Algunos estudios identifican dos etapas de socialización: anticipatorio y organizacional; la primera incluye las experiencias de los futuros académicos antes de que asuman una plaza definitiva como profesores universitarios, y la segunda es cuando el profesor asume su plaza; puede hablarse de tres subetapas más: la inicial de ajuste, la media y la de madurez (Tierney y Rhoads, 1993 y Vries, 2000 igualmente cit por Grediaga, 2004)



La competencia científica *supone la demostración efectiva de los conocimientos propios de la formación disciplinar del profesor(a) a partir de su formación básica y de la experiencia acumulada durante su ejercicio profesional, que le permiten la comprensión, interpretación y actualización de los temas y problemas de su área o disciplina.* Se le contrata por su formación disciplinar *primaria*, así como por los grados académicos posteriores que enfatizan una *especialización* en alguna área disciplinar.

Por consecuencia, habrá de demostrar fehacientemente su competencia científica en su *quehacer profesional*. El cómo traduce todo ese caudal de conocimiento disciplinar en la docencia, la investigación y los servicios lo tendrá que demostrar a través de su competencia técnica, la cual *representa el conjunto de conocimientos y criterios procedimentales e instrumentales que le permiten desarrollar correctamente sus actividades académicas-docencia, investigación y servicios-a partir de acciones razonadas orientadas a dar vida a su producción profesional.* Justamente es esta la competencia que más compete a la institución universitaria, puesto que puede formarse y debe evaluarse al profesor universitario.

Se sostiene que la competencia sociopersonal, en tanto **el saber ser** como **el saber estar**, son competencias transversales y se refieren a la posición del profesor, quien no se reconoce como poseedor del conocimiento absoluto y está dispuesto a aprender a través del desarrollo de la actividad académica a lo largo de su carrera profesional. También el profesor establece relaciones interpersonales, socialmente adecuadas y técnicamente productivas, con colegas, compañeros y estudiantes, interactuando sobre la base de los valores universales de respeto y tolerancia. Difícilmente puede lograrse el trabajo en equipo, y la formación efectiva de cuerpos académicos funcionales, sin que los profesores muestren y logren un mínimo de interacción social que parta de su disposición personal al logro en común de los objetivos del departamento y la institución universitaria.

Desde luego, cada una de estas competencias se compone de diversas dimensiones que dan cuenta, a través de acciones específicas, de si el profesor cumple o no con ese perfil profesional. El cuadro 2.6 muestra las dimensiones con sus respectivas acciones, obtenidas después de un detallado análisis de la bibliografía especializada y los lineamientos que tanto México como la UQRoo consideran.



Cuadro 2.6. Estructura competencial del perfil del profesorado universitario

---

I. COMPETENCIA CIENTÍFICA

---

I.a. *El saber disciplinar*

- Identificar el origen y los antecedentes históricos de su disciplina
- Definir la evolución temporal de su disciplina
- Explicar las corrientes y escuelas correspondientes
- Analizar el estado actual de la disciplina y sus alcances en la comprensión de la realidad
- Establecer proyecciones sobre el desarrollo futuro de su disciplina

I.b. *Generación y difusión del nuevo conocimiento disciplinar*

- Elaborar proyectos de investigación basados en el rigor y sistematicidad de la metodología científica
- Contribuir al establecimiento de las directrices orientadoras de los procesos de investigación
- Establecer y desarrollar planes estratégicos de uso de bases de datos
- Enmarcar su actividad docente en programas y/o proyectos del departamento y/o la universidad
- Enmarca su actividad investigadora en programas o proyectos del departamento y/o la universidad
- Identificar (y organizar) proyectos de vinculación entre su disciplina, la carrera y/o la institución

I.c. *La investigación como aprendizaje*

- Identificar (y organizar) áreas temáticas de investigación con los estudiantes o colegas
- Plantear los criterios y procedimientos para la elaboración de alguna investigación de sus estudiantes
- Establecer la relación entre la investigación y el programa de formación de la carrera y/o el curso que da

---

II. COMPETENCIA TÉCNICA

---

II.a. *El diseño del currículum a partir del conocimiento y la disciplina*

- Estructurar coherentemente el programa del curso con el proyecto formativo de la carrera o la institución
- Vincular el programa del curso con las realidades del contexto en el que se ubica la institución, armonizando la teoría y la práctica de los contenidos temáticos del curso
- Diseñar el paquete didáctico del curso asegurando un modelo de trabajo conveniente con el programa del curso y el tipo de estudiante del mismo
- Producir materiales de apoyo para facilitar el desarrollo del curso y el aprendizaje de sus estudiantes
- Desarrollar las formas precisas de evaluación de seguimiento y control de los aprendizajes de estudiantes.

II.b. *El saber por desarrollar durante el curso*

- Presentar (y explicar con claridad) a sus estudiantes el programa y el paquete didáctico del curso, estableciendo un espacio de negociación con (y entre) sus estudiantes, asegurándose que éstos documentos serán la guía completa del curso que ellos y ellas inician.
- Explicar con claridad la relación entre la teoría y el objeto de estudio de su disciplina
- Motivar a sus estudiantes para realizar trabajos y que ellos o ellas continúen aprendiendo
- Representar teóricamente situaciones de la realidad en un continuo ir-venir entre teoría y práctica
- Utilizar las TIC actuales variando y mejorando el desarrollo de sus actividades académicas y las modalidades de interacción con (y entre) sus estudiantes, colegas y comunidad universitaria

II.c. *Procesos interactivos de enseñanza y aprendizaje*

- Utilizar aquella metodología que le permita profundizar en los aspectos relevantes del tema que desarrolla
- Crear un espacio de información previa y feedback posterior a los estudiantes con relación a su evaluación y los resultados obtenidos en ella
- Diversificar las modalidades de interacción y aproximación a los contenidos que desarrolla en clase con (entre) los estudiantes



Cuadro 2.6. Estructura competencial del perfil del profesorado universitario  
(Continuación)

---

II. COMPETENCIA TÉCNICA

---

- Establecer equilibrio entre el control y la autonomía otorgada a sus estudiantes combinando las exigencias y la ayuda en el momento de desarrollar las actividades marcadas
- Asesorar a los estudiantes fuera de la sesión de clases

II.d. *Desarrollo y vinculación docente*

- Coordinar y compartir la producción de documentos e informes
- Participar en procesos de admisión e inscripción de los estudiantes
- Realizar tutorías con los estudiantes ayudándoles en su permanencia en la universidad
- Apoyar a los estudiantes en programas de servicio social, a la comunidad o prácticas profesionales
- Organizar eventos tales como conferencias, seminarios, conciertos, cursos, talleres, viajes de estudio

II.e. *Procesos interactivos de investigación*

- Publicar en revistas científicas y/o con editoriales nacionales e internacionales
- Contribuir en la generación de las condiciones básicas para el buen desarrollo de la investigación
- Promover la planificación compartida en el cuerpo académico de los temas de investigación
- Potenciar la funcionalidad de los grupos de investigación
- Compartir y asesorar el desarrollo de las actividades de investigación

---

III. COMPETENCIA SOCIO-PERSONAL

---

III.a. *Disposición para el aprendizaje continuo*

- Participar en la actualización de programas y planes de estudio
- Participar en eventos académicos relacionados con los cursos que imparte
- Reflexionar (y definir) temas de investigación sujetos a actualización y refrescamiento
- Estudiar (y analizar) críticamente documentos y materiales técnicos
- Participar en cursos o eventos técnicos sobre temas de su interés
- Establecer redes virtuales para el intercambio de documentación

III.b. *Disposición para la comprensión del otro*

- Incluir a sus estudiantes en los grupos de estudio o investigación que promueve o participa
- Pedir opiniones, criterios y propuestas a aquellos con quienes trabaja
- Buscar el consejo y asesoramiento de colegas con mayor experiencia
- Reconocer (y valorar) los conocimientos y experiencias adquiridas por sus estudiantes fuera de la clase, pero que pertenecen al ámbito de su disciplina

III.c. *Promoción del aprendizaje social*

- Promover (y participar) en grupos de estudio e/o investigación relacionados con la materia que imparte
- Incorporar en su trabajo los aportes de otras personas
- Generar oportunidades para el intercambio de experiencias entre los estudiantes, de participación social e intercambio académico
- Participar en grupos interinstitucionales de trabajo académico

III.d. *Participación en la comunidad*

- Promueve la difusión del conocimiento sobre actividades extracurriculares
- Relacionar los cursos que imparte con la formación de sus estudiantes y su implicación en la Sociedad
- Asesorar proyectos de vinculación, servicio social o transferencia tecnológica en la comunidad
- Establecer las relaciones entre la investigación y las necesidades sociales de la comunidad
- Participa en grupos colegiados, de evaluación docente y/o mejora institucional



Con estas dimensiones y variables de acción, el profesorado debe ser capaz de demostrarlas en las tres funciones que realiza cotidianamente, con lo que demostraría ser un profesor *competente*, un profesor del siglo XXI. Pero antes de ser empíricamente valoradas por

el propio profesorado, habrá de describirse la profesión del profesorado universitario mexicano, particularmente el caso de los académicos de la UQRoo ubicada en lo que se considera la tercera frontera mexicana con el Caribe y Centroamérica.



# Capítulo III

## El profesor universitario en México

---

### Introducción

El sistema de educación superior en México

La profesión académica: un campo de estudio

Políticas de educación superior: el perfil del profesorado

La Universidad de Quintana Roo y su personal académico

---

### Introducción

No es posible pensar en la universidad sin su profesorado, pues es a través de su trabajo que se desarrollan las tareas necesarias para cumplir con los objetivos planteados en la misión de la institución de educación superior en el siglo actual, donde la masificación, la rendición de cuentas, la privatización y la comercialización, entre otras condicionantes, afectan tanto a las instituciones universitarias como a quienes en ellas trabajan. Para el caso de México, la investigación sobre la profesión académica es un tema incipiente y, también hasta cierto punto, de establecimiento de políticas educativas pertinentes. Si bien se puede rastrear entre los años 1949-1953 alguna que otra investigación educativa que se centre en el profesorado universitario, no es hasta 1996 que un grupo multidisciplinario de investigadores universitarios anuncia los resultados de su primera investigación sobre el tema.

Por su parte, el gobierno mexicano, desde las décadas de los setenta y los ochenta, tiene como tema prioritario de su agenda el sistema de educación superior, pero será hasta 1996 cuando inicie un proceso de transformación radical del mismo. No hay que olvidar que la década de los setenta es considerada *un milagro económico* y la década posterior es mejor conocida en toda América Latina como *la década perdida* por la crisis económicas. En los años noventa, México pasa de ser un Estado benefactor a un *Estado evaluador*, donde la calidad, eficiencia y rendición de cuentas serán las directrices claves.

Partiendo del reconocimiento de que la descripción de las instituciones de educación superior y sus transformaciones son imprescindibles para conocer la profesión académica, el presente capítulo describe *grasso modo* la complejidad y diversidad del sistema de educación superior mexi-



cano, seguido de la explicación de cómo el tema de la profesión académica surge en México como un objeto pertinente de estudio científico. Posteriormente se presenta un breve recorrido histórico, cuyo propósito es definir las políticas públicas de educación superior que están transformando el perfil del personal académico que labora en las universidades públicas mexicanas. Finalmente, se presenta una universidad pública estatal y su profesorado: la Universidad de Quintana Roo.<sup>1</sup>

La Universidad de Quintana Roo (UQRoo), creada en 1991, refleja al interior del país lo que Altbach (2004) y Arredondo (2006) señalan: *que en México existe una planta académica altamente diferenciada,*

*una minoría de profesores muy calificada y una mayoría de docentes con poca formación y escasas posibilidades de avance en la carrera académica.*

A esto habría que sumar el que en las universidades públicas se da una relación de dependencia centro-periferia, tal como sucede en las relaciones internacionales, en las que las principales universidades de los países desarrollados generan los patrones y establecen los parámetros y estándares del trabajo académico en el mundo. En México, esta relación centro-periferia está mejor representada por la influencia que ha tenido la UNAM entre las universidades públicas de cada estado del país.

## **1. El sistema de educación superior en México**

El sistema de educación superior se caracteriza por su gran complejidad, algunos de sus aspectos más notables son su magnitud, su heterogeneidad y la diversidad en muchos de sus rubros, evidenciado, entre otros aspectos, por el tamaño y particularidades de las instituciones que lo conforman y por las características del profesorado que realiza las funciones asociadas a este tipo de estudios.

De acuerdo con estimaciones oficiales, y a la par de las tendencias mundiales, en las décadas de los años sesenta y setenta la matrícula escolarizada se incrementó 87% y 215 %, respectivamente.<sup>2</sup> A partir de ahí, el crecimiento de la

matrícula escolarizada ha sido más moderado, con 46% y 64% en las siguientes dos décadas. Esta evolución de la matrícula fue acompañada por la creación de más de mil instituciones educativas en cuatro décadas. En el ciclo 2005-2006, la matrícula escolar alcanzó la cifra de 2 613 466 estudiantes.

ANUIES (2006) reporta que el sistema de educación superior en México está conformado en la actualidad por 2,107 instituciones de educación superior<sup>3</sup> (IES), de las cuales 699 son públicas. Obedeciendo a su coordinación, éstas se clasifican en ocho grandes grupos:

---

<sup>1</sup>Quintana Roo es uno de los tres estados que conforman la Península de Yucatán, junto con Campeche y el que le da nombre a la Península. Comparte frontera con los países centroamericanos de Guatemala y Belice, así como con el Mar de las Antillas, mejor conocido como El Caribe. Es conocido mundialmente por sus destinos turísticos y ciudades principales como Cancún, Tulum y la Isla de Cozumel, que también se conoce como La Riviera Maya.

<sup>2</sup>Este dato no es de extrañar puesto que el crecimiento de la matrícula y la diversificación de las opciones educativas en el nivel superior es una de las tendencias más observadas por los especialistas en el transcurso de las últimas décadas. El crecimiento matricular ha sido acelerado: de 13 millones de estudiantes en 1960 se pasó a 82 millones en 1995 y 85 millones en el 2000. (UNESCO, 1998; ANUIES, 2004).

<sup>3</sup>El surgimiento y desarrollo de la universidad pública en América Latina estuvo fuertemente influenciado por tres modelos en tres diferentes momentos históricos: el modelo salamantino, el napoleónico y el estadounidense (éste heredero de la tradición Ox-Bridge y el modelo humboltiano). Y desde sus inicios, la educación superior ha estado concentrada en las principales ciudades y su desarrollo ha estado fuertemente vinculado a las decisiones del poder estatal y religioso (Grediaga, 1999 y Tünermann, 2001).



*El sistema de educación superior en México está conformado en la actualidad por 2107 instituciones de educación superior (IES), de las cuales 699 son públicas.*

1. Universidades públicas (66); incluye a tres universidades federales, 34 universidades estatales y 28 estatales con apoyo solidario,

2. Instituciones tecnológicas (213); incluye 104 federales, 105 estatales, el IPN, el CINVESTAV, entre otros tres centros más.

3. Centros CONACYT (27), más centrados en actividades de investigación y estudios de posgrado.

4. Otras instituciones públicas que dependen de otras Secretarías de Estado (78), entre ellas la Escuela Nacional de Antropología e Historia, el Instituto Nacional de Bellas Artes, las IES agropecuarias, las de las fuerzas armadas y las del sector salud.

5. Universidades tecnológicas que en su creación, a partir de 1991, intervienen los tres niveles de gobierno y únicamente forman profesionales asociados

a través de programas de dos años. Suman 60 más la Universidad Autónoma de la Ciudad de México.

6. Universidades interculturales, de reciente creación, que plantean un nuevo modelo de formación orientado al diálogo entre las culturas y favorecen la incorporación de estudiantes indígenas a la educación superior.

7. Instituciones particulares (1,408) que se clasifican según su nombre en cinco conjuntos: universidades, institutos y centros o escuelas.

8. Educación normal, que prepara a los educandos para que ejerzan la actividad docente en los distintos tipos y niveles del Sistema Educativo Nacional. Se reconocen en este grupo tanto a las escuelas públicas (254) como a las particulares (281), y en ambas se forman licenciados en educación preescolar, primaria, secundaria, especial y física.

Las 699 IES públicas, en los niveles de licenciatura y posgrado, atendieron al 67.3% de la matrícula total del ciclo 2005-2006. El resto de los estudiantes fueron atendidos por las IES privadas, sector cubierto por más instituciones pero con menos estudiantes. El sector público contaba, hasta 1999, con cerca de doscientos mil profesores, como se refleja en la tabla 3.1.

Tabla 3.1. Plazas de profesores universitarios

Años	LICENCIATURA							
	UNIVERSITARIA & TECNOLÓGICA		EDUCACIÓN NORMAL		POSGRADO		TOTAL	
	ABS	%	ABS	%	ABS	%	ABS	%
1980	69 214	93.7	3 588	4.9	1 072	1.4	73 874	100
1990	105 058	81.4	12 488	9.7	11 546	8.9	129 092	100
1999	158 539	82.4	16 836	8.7	17 031	8.9	192 406	100

Fuente: Anuarios estadísticos de la ANUIES, 1980-1999

Como puede verse, el número de profesores creció, de más de setenta mil en 1970 a un poco más de ciento noventa mil en 1999; lo que corres-

pondería a una oferta de 6315 plazas anualmente. El Sexto Informe de Gobierno informa que el crecimiento de académicos ha implicado la incor-



poración, entre 2000 y 2005, de más de sesenta mil nuevos profesores, de lo que se podría estimar que se están contratando aproximadamente once mil profesores por año, y con respecto a las décadas anteriores, 4,700 plazas más anualmente. El mismo Informe señala que en la actualidad el total de profesores en el sistema de educación superior, incluyendo IES públicas y privadas, es de 259,884 profesores.

En la actualidad, añade también ANUIES (2006) el profesorado de tiempo completo supera la cifra de 64,000 plazas. Al considerar el perfil de edad del conjunto de profesores, ANUIES indica que casi el 60% son menores de 40 años y sólo el 16% mayores de 50 años; y si se toma en cuenta su antigüedad, resalta que un 45% se ubica en el rango de hasta cuatro años, así como una escasa proporción de profesores con una antigüedad superior a 20 años de ejercicio docente.<sup>4</sup>

Durante el periodo expansivo del sistema, 1970<sup>5</sup> a 1985, las IES tuvieron que contratar a un número importante de personas que no contaban con el nivel de formación adecuado para desempeñar las funciones universitarias, lo que impactó negativamente en la calidad de la educación superior en México.

En el periodo posterior a 1985 muchos profesores universitarios cambiaron de profesión, al no existir las mismas condiciones laborales de cuando habían sido contratados –cabe destacar que el profesorado que decidió quedarse se sentía comprometido con su nueva profesión y contaba con cierta experiencia, la que podría ser valorada a través de sus méritos académicos.

Uno de los pioneros en el campo de investigación acerca de los profesores universitarios en México, Manuel Gil Antón (1994), al analizar los

*El profesorado de tiempo completo supera la cifra de 64 000 plazas.*

casos de 3,774 profesores en ocho estados de la República Mexicana, señaló que:

- Antes de 1959, 35% del profesorado recién incorporado a alguna IES empezó a dar clases sin haber obtenido aún su grado de licenciatura (pregrado). Sólo 43% contaba con dicho grado. Luego, en otro periodo (1986 a 1992) 58.4% empezó a dar clases sin haber obtenido aún su grado de licenciatura (pregrado).
- El 77% de los entrevistados (3,774) iniciaron su trabajo académico sin experiencia previa docente y 93.4% de esos mismos entrevistados reconocieron que carecían de experiencia en investigación. En el periodo de 1986 a 1992, 91.7% del profesorado carecía de experiencia en investigación y 55% en docencia.

A su vez, la SEP (2005) señala que en 1996, de los 18,093 profesores de tiempo completo (PTC) de las universidades públicas adscritos al PROMEP, sólo 8% contaba con el doctorado; el 32% tenía una especialidad o una maestría y 60% restante poseían título de licenciatura. De estas cifras se corrobora que la mayoría de los profesores de licenciatura no habían profundizado formalmente en los conocimientos que debían impartir.

Se puede notar que por su formación, parte de los profesores de tiempo completo no contaban en 1996 con la capacitación ni el nivel de habilitación necesarios para realizar la función de investigación. Asimismo, que un porcentaje alto

<sup>4</sup>Cabe hacer notar que las estadísticas presentadas por ANUIES integran la información demográfica de los profesores, **sin contar** los tipos de contratación profesoral.

<sup>5</sup>Se estima que en 1970 existían tan solo 10 mil profesores. La crisis económica de 1982 detuvo el crecimiento acelerado de plazas académicas y en el sexenio de Miguel de la Madrid, 1982-1988, se dice que el sistema de educación superior pasó de primero a segundo término en la agenda nacional.



de los profesores de carrera de las universidades públicas no contaba con el nivel académico (el doctorado en su respectivo campo) adoptado como norma por las mejores instituciones de educación superior del mundo, lo que constituía la mayor limitación a la calidad de la educación superior, al menos para la SEP.

*El académico, actor multifacético y heterogéneo, cuyo punto en común es su pertenencia a las instituciones educativas y su inscripción en las funciones de producción y transmisión del conocimiento y la cultura.*

*Landesman (1996)*

## 2. La profesión académica: un campo de estudio

La investigación acerca del profesorado universitario mexicano es incipiente. A partir de 1993 un grupo de investigadores comienza a trabajar con el tema, considerándolo un nuevo objeto de conocimiento, en función de la ruptura teórica e histórica con la figura del docente. En ese entonces definen al académico en términos genéricos, como un actor multifacético y heterogéneo (docente, profesor, maestro, investigador, intelectual) cuyo punto en común es su pertenencia a las instituciones educativas y su inscripción en las funciones de producción y transmisión del conocimiento y la cultura (Landesmann, García y Gil Antón, 1996).

En 2003, Patricia Ducoing reportó que la mayoría de los textos abordaban de diversas maneras los procesos de emergencia, constitución, reproducción, consolidación o desaparición de cuerpos académicos, y que la investigación realizada se hizo en términos de profesionalización, institucionalización, modernización, construcción de identidad y reconversión social, razón por la cual emergieron cinco dimensiones constitutivas sobre los académicos como grupo diferenciado y profesional: la laboral, la disciplinaria, la socio/ocupacional, la política y la simbólica-imaginaria.

Por lo que se puede decir que hasta hace poco más de una década se identificó que había

cinco hilos temáticos sobre los académicos como unidad de análisis. Ese mapa trata:

- Acerca de las relaciones político-laborales centradas en la reconstrucción de la historia de los sindicatos del personal académico, la legislación universitaria y la investigación sociológica sobre cultura política y relaciones de fuerza, los estudios.
- Acerca del personal académico localizados en censos y diagnósticos institucionales y la investigación sociológica sobre la profesión, el mercado y cuerpo académico.
- Acerca de la evolución de la evaluación del trabajo académico.
- Acerca del académico, su perfil docente, proyecto y trayectorias académicos desde los enfoques antropológico, histórico y socio-psicoanalítico pedagógico.
- Sobre la mujer académica centrada en la perspectiva de género.

Lo cierto es que existe en México un avance en la construcción social de este campo, vaciado en tesis de grado; en la creación de posgrados como estrategia de profesionalización; en algunos proyectos en proceso, y en una considerable publicación de libros y artículos. Asimismo, se constituyeron la Sociedad para el Estudios de la Profesión Académica en México (SEPAM), la *Revista*



*Mexicana de Investigación Educativa* (COMIE) y la revista *Perfiles Educativos*, editada por la UNAM.

García, Grediaga y Landesmann (2002) dan cuenta de la complejidad y diversidad de las condiciones e influencias que explican no sólo los rasgos generales del profesorado universitario, sino también el proceso de constitución y de las trayectorias que lo han llevado a ser quien es. Describen así, cuántos son, dónde trabajan y cuáles son los perfiles de los académicos mexicanos e indagan con profundidad en la diversidad que se deriva del conjunto de actividades y espacios de relación en los distintos ámbitos de adscripción institucional y de afiliación disciplinaria.

También dan cuenta de los procesos que conforman y reproducen diversos cuerpos académicos y las comunidades disciplinarias, así como las consecuencias que tienen en las trayectorias académicas. Al responder la pregunta central de su trabajo: **¿Quiénes son los académicos mexicanos?**, aportan datos que resultan importantes para esta investigación:

- La construcción de bases de datos con muestras representativas del conjunto nacional. Son varias, pero la principal tiene como objetivo la reconstrucción de la evolución histórica de los puestos académicos en México, desde 1960 a la fecha.
- En términos conceptuales son las responsables, junto con Manuel Gil Antón, de la noción de *cuerpo académico*, dicha categoría lo es en relación con la profesión, en la medida en que permite registrar no sólo al segmento profesionalizado de la misma, sino avanzar en el registro de las particularidades del mercado y de la profesión en México.
- El profundizar en las funciones asignadas y realizadas por los académicos, donde el término de *trabajo académico* opera, en un principio, en el terreno del registro empírico más que en la formulación teórica y conceptual precisa, pero que ayuda a romper la visión dicotómica entre docencia e investigación, y entre profesor e in-

vestigador, pero sin negar las diferencias existentes, en la medida en que posibilita indagar el tipo de vínculo que existe o no entre ellas, en qué condiciones de realización operan y cuál es el perfil de los académicos que las desarrollan.

- Los estudios sobre la cultura académica para entender cómo se llega a ser *un académico* mediante el recorrido de las trayectorias: incorporación, definitividad y promociones, sobre todo el aprendizaje inicial que consume aproximadamente tres años y que constituye un espacio de formación disciplinar; y para conocer qué es la *carrera académica*, donde han encontrado estudios interesantes sobre la *génesis de la carrera académica del siglo XVI*, realizado por el Centro de Estudios sobre la Universidad (CESU) de la UNAM, así como otros trabajos que han esclarecido que la carrera académica no ha existido siempre como tal y como hoy la conocemos, pero que en síntesis supone cuatro momentos:
  - a) la posibilidad de dedicarse a las actividades de docencia e investigación,
  - b) su combinación en los niveles, áreas y procesos en que sea factible,
  - c) el progresar en una escala jerárquica mediante la competencia como en los resultados del trabajo; y
  - d) que ese avance tenaz de puesto en puesto –planteado a mediano y largo plazo– supone una perspectiva de mejoramiento del académico, es decir, un proceso de progresiva calificación, para recorrer la ruta de ascenso que requiere la acumulación de experiencia, de edades, conocimientos y determinados niveles de escolaridad.
- Que las denominaciones de personal académico y académicos –establecidas en la normativa institucional universitaria– no constituyen un principio de identidad generalizado, toda vez que una lectura de conjunto sugiere que el referente identitario que prevalece es el *ser* universitario, *ser* profesor, *ser* investigador y, en menor grado, el de la profesión de origen.
- Por aproximación conceptual han hecho cuatro registros para definir a **la profesión académica** como:



una asociación de individuos que se ubican en organizaciones que cumplen con la función de producir, transmitir y certificar la adquisición del conocimiento; tiene la capacidad de autorregular los procedimientos de incorporación a la profesión y a otras profesiones, evaluar los productos y servicios que generan; y cuentan con un ethos particular, que como diría Metzger implica una acendrada defensa de los principios de libertad académica un autonomía para las organizaciones universitarias [Grediaga, 1999: 167].

También, entre los resultados de otras de estas investigaciones cabe destacar a Grediaga (2004), quien reporta que hasta los años setenta pocos optan por la profesión académica. Sin embargo, ante la masificación, el sistema de educación superior ofrece un número significativo de plazas académicas entre la década de los setenta y hasta los primeros años de los ochenta, lo que da origen a un amplio mercado académico sin criterios claramente estipulados.

Ante la expansión de la matrícula escolar, entre 1970 y 1984, se abrieron a diario 13.8 plazas; 13.03 plazas a nivel licenciatura y 1.36 a nivel posgrado entre 1990 y 1996; luego, entre 1997 y 2000, 22.9 plazas al día de nivel licenciatura y 1.69 de nivel posgrado; y 3.47 plazas al día de nivel licenciatura y 21.29 de nivel posgrado entre 2001 y 2004. Cabe resaltar que en cada periodo el tipo de posición académica y las condiciones laborales asociadas a las plazas fueron diferentes.

En los años setenta los puestos académicos eran 85% de asignatura y el restante 15% de tiempo completo y medio tiempo. En la década siguiente hay una variación significativa, con el 19.5% de profesores de tiempo completo, 8.5% de profesores de medio tiempo y 72% por asignatura. En los años noventa, el 29.4% eran profesores de tiempo completo. Finalmente, en estos años, el profesorado de tiempo completo representa 28.5%, lo que indica que ha bajado o se ha estancado.

### 3. Políticas de educación superior: el perfil del profesorado

Como podrá apreciarse, el sistema de educación superior en México es grande, complejo y diverso. Tiene ante sí la tarea de transformarse para estar en condiciones de enfrentar los desafíos de la globalización y los tiempos en la sociedad de la información. Y uno de los primeros ejemplos para transformarse son los esfuerzos realizados en la década de los setenta, al crearse el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT), que inició un sistema de becas para estudios de posgrado.

Con el propósito de fortalecer la habilitación y permanencia de los profesores de tiempo completo en las instituciones públicas de educación superior surge, en 1984, el Sistema Nacional de Investigadores (SNI), el cual significa para Gredia-

ga (2004) la primera política de deshomologación salarial en función del desempeño académico porque transforma los referentes en la construcción del prestigio de la profesión del profesor-investigador.

*Hasta los años 70 pocos optan por la profesión académica. Ante la masificación, el sistema de educación superior ofrece un número significativo de plazas académicas entre la década de los setenta y hasta los primeros años de los 80.*



El SNI somete voluntariamente los resultados del trabajo individual para que las comisiones integradas por expertos evalúen el desempeño académico, también implica ingresos económicos adicionales para quienes cumplan con los estándares fijados. Sin embargo, como bien advierte Arredondo (2005), el SNI pretende retener en las IES públicas al profesorado más calificado; el inconveniente es que se orienta a la investigación cuando la gran mayoría del profesorado se encuentra principalmente dedicado a la docencia, por lo que queda mucho profesorado excluido.<sup>6</sup>

Con la intención de establecer un sistema análogo y paralelo al SNI, ANUIES plantea, en 1989, un programa de estímulos y reconocimientos para el profesorado, que resulta un intento vano para restituir el poder adquisitivo del profesorado universitario, porque la Secretaría de Hacienda establece sólo un monto adicional de 1.5 salarios hasta para el 30 por ciento del profesorado de tiempo completo de las universidades.<sup>7</sup>

Para ese entonces, las políticas públicas se enfocaron en la superación cualitativa del sistema de educación superior, primero configurando una estructura de evaluación que permitiera nacionalmente identificar el grado de avance de las instituciones y programas; y segundo, en impulsar una política de fomento basada en programas de superación del personal académico, estímulos a la productividad y dotación de recursos para infraestructura y equipamiento, ya que si bien en los años ochenta bastó crear nuevas plazas de personal académico, en la siguiente década fue imprescindible establecer programas y estrategias para incrementar los ingresos del personal académico

de carrera y evitar su partida hacia sectores mejor remunerados.<sup>8</sup>

En este sentido, le corresponderá al CONACYT y el SNI, en 1990, establecer estrategias de permanencia del profesorado en las universidades públicas. El primero impulsa un programa de repatriación de los becarios de alto nivel.

En los noventa la evaluación se convirtió en la principal política de la educación superior, por lo que se establecen algunas directrices apoyadas en varios programas específicos, entre los que cabe destacar tres: el PROMEP, creado en 1996 con un escenario de operación de diez a doce años; el Programa para el Fortalecimiento del Posgrado Nacional (PFPN), con dos vertientes, el Padrón Nacional de Posgrado, operado por CONACYT, y el Programa Integral de Fortalecimiento del Posgrado (PIFOP); y el Programa de Evaluación y Acreditación de la Educación Superior, que ha alentado la evaluación de programas mediante el juicio de pares académicos (CIEES), así como su acreditación a través de organismos reconocidos.

Durante la administración 2001-2006, la SEP desarrolló dos rutas de acción fundamentales para avanzar en el objetivo de mejorar la calidad de la educación superior; la primera fue el fortalecimiento integral de las IES, y la segunda, la promoción de la innovación, la mejora integral y el aseguramiento de la calidad de los programas educativos. Por lo que se propuso fomentar que las IES formularan, mediante procesos de planeación estratégica y participativa, Programas Integrales de Fortalecimiento Institucional (PIFI). En la actual administración pública, PROMEP queda subsumido en el PIFI, que de alguna manera es una versión

---

<sup>6</sup>Lo interesante es que son los pares los responsables directos de la evaluación. En el 2000 habían registrados 7,448 miembros.

<sup>7</sup>Existe desde 1990 el programa de estímulos al desempeño docente del profesor universitario con la intención de compensar económicamente el desempeño sobresaliente del profesor. Es el primer programa federal apoyado financieramente por Hacienda y administrado por las propias IES, que deben presentar reglamentos explícitos para la operación del programa en su institución.

<sup>8</sup>Hay que recordar que en América Latina la década de los ochenta es conocida por los historiadores como la década perdida, puesto que económicamente ha significado el mayor desastre de la época moderna latinoamericana.



más sofisticada de los ejercicios de evaluación institucional realizados en los años noventa.

Todas estas políticas se han orientado a la superación del personal académico, el desarrollo de cuerpos académicos, la incorporación de nuevos enfoques educativos centrados en el aprendizaje, la actualización y flexibilización de planes y programas, la incorporación de TIC en la docencia universitaria, la tutoría, la actualización de la normativa institucional, el desarrollo de sistemas de información, la certificación de procesos estratégicos, la atención al problema de jubilaciones y la creación de modelos eficaces para la rendición de cuentas.

El crecimiento del sistema de educación superior en México ha implicado no sólo una transformación, sino también una continua ampliación y mejora de la planta académica de las IES públicas mexicanas, por lo que a continuación habrá que ahondar en PROMEP, como eje de la política superior entre 1996-2006, el que además del propósito explícito de fortalecer los cuerpos académicos mediante estudios de posgrado, preferentemente de doctorado, pugna por la adopción del modelo departamental en las universidades y por establecer un perfil del profesorado, así como indicadores de su desempeño.

### 3.1. El programa de mejoramiento del profesorado

La vida académica en la mayoría de las universidades públicas estatales e instituciones afines se limitaba hasta los noventa a la labor docente, a algunas actividades de orden cultural y de manera muy menor se realizaban actividades de investigación.

En 1996 sólo 8% del profesorado de tiempo completo de estas instituciones contaba con la

preparación que avalara su capacidad para desarrollar esta función. Los planes y programas de estudio eran revisados y actualizados por grupos de profesores organizados de diversas maneras, según lo permitiera o exigiera cada institución, pero lo que les resultaba común a todos ellos era que buscaban atender los programas educativos y generalmente lo hacían por materia. Es decir, se analizaba y llegaba a conclusiones con el mayor detalle posible sobre la manera de atender un programa educativo determinado.

En el presente siglo la impartición de educación a nivel superior y el cumplimiento de las funciones encomendadas a las universidades exigen algo más que una academia disciplinar que realice las tareas descritas, se requiere que los profesores no sólo atiendan y participen en el desarrollo de los programas educativos, sino también que generen o apliquen innovadoramente el conocimiento como un medio indispensable para su actualización permanente y para la mejor formación de los profesionales.

La buena impartición de cursos y la obtención de resultados positivos en el aprovechamiento de los educandos, y las evidencias y reconocimientos a la sólida formación de los profesionales que forma es, sin lugar a dudas, función central de una buena institución de educación superior. Pero una universidad de buena calidad se caracteriza también por la contribución de sus miembros al avance del conocimiento universal y a la solución de los problemas nacionales.

Si bien las aseveraciones anteriores son de alcance universal, cobran mayor importancia para nuestro país porque las mayores capacidades para generar o aplicar el conocimiento se concentran de manera significativa en algunas instituciones públicas, especialmente las de carácter federal situadas en el Distrito Federal, que es la capital de la nación.

Sigue siendo un imperativo contar en los es-



tados de la República con universidades públicas competentes, que respondan con oportunidad y niveles crecientes de calidad a las demandas del desarrollo social y económico de la entidad y de la región donde se encuentran ubicadas. Con base en esta realidad es que el PROMEP surge con dos objetivos principales manifestados en

- Una vertiente individual, mejorar el nivel de tiempo completo en activo de las instituciones públicas de educación superior.
- Una vertiente colectiva, fomentar el desarrollo y consolidación de los cuerpos académicos adscritos a las dependencias de educación superior de esas instituciones.

El PROMEP estimó que se requerirían de 10 a 12 años para transformar el perfil del profesorado de las universidades públicas e instituciones afines adscritas al mismo y con ello integrar cuerpos académicos equiparables a los de los buenos sistemas de educación superior en el mundo. Y para lograr estas metas se consideró indispensable el cumplimiento sistemático, por parte de las instituciones, de ocupar el menor número de plazas que les otorgara la SEP en el marco de los Programas de Desarrollo de sus Cuerpos Académicos, y las vacantes que se produjeran, con personal que cumpliera los estándares de formación especificados por el Programa. Por consiguiente, habrá de describir en dos apartados distintos el perfil deseable del profesorado universitario, o *perfil promep*, y los cuerpos académicos.

### 3.1.1. Perfil PROMEP

El PROMEP reconoce que la calidad de la educación superior es función de múltiples factores, pero entre éstos el más importante es el profesorado de carrera. Por ello, su diseño está sustentado en las normas y en los principales atributos

*Se requiere que los profesores no sólo atiendan y participen en el desarrollo de los programas educativos, sino también que generen o apliquen innovadoramente el conocimiento.*

que caracterizan al profesorado de la educación superior y de las funciones que desempeñan:

#### 1) **Profesorado con formación completa.**

Los profesores deben tener una formación que los capacite y habilite para el conjunto de las funciones académicas que les competen. Esta formación implica profundizar sus conocimientos en un nivel superior al que impartan. Idealmente, la formación completa es el doctorado, grado que capacita plenamente **al profesorado** para desempeñar las funciones académicas.

2) **Profesorado con experiencia apropiada.** Todos deben tener experiencia en las funciones que desempeñan. Los de tiempo completo requieren experiencia en las actividades docentes y en la generación o aplicación innovadora del conocimiento. Los profesores de asignatura requieren de una experiencia relevante para garantizar que los estudiantes de carreras orientadas a la práctica se informen de los mejores métodos y prácticas utilizadas en el ejercicio profesional.

3) **Proporción adecuada de profesorado de tiempo completo y asignatura.** Debe haber en las IES una proporción adecuada de profesores de tiempo completo y de asignatura que permita atender adecuadamente las tareas académicas de acuerdo con las características de sus programas educativos.

4) **Distribución equilibrada del tiempo de los profesores entre las tareas académicas.** El PTC debe realizar equilibradamente las labores do-



centes en su más amplia concepción, la gestión y planeación académicas y la generación o aplicación avanzada del conocimiento. Estas últimas permiten incorporar al proceso educativo conocimientos actualizados y hábitos científicos rigurosos.

5) **Cobertura de los cursos por el profesorado adecuado.** Para su impartición, los cursos básicos de los programas educativos requieren de PTC con formación y experiencia académica de alto nivel. Los cursos prácticos requieren de profesores de asignatura con la experiencia adecuada.

6) **Cuerpos académicos articulados y vinculados con el exterior.** Los profesores deben constituirse en cuerpos académicos articulados a su interior y vinculados activamente con el exterior para desarrollar valores y hábitos académicos modernos, sustentar una efectiva planeación del desarrollo institucional, hacer contribuciones originales al conocimiento universal, así como asegurar el buen cumplimiento de las funciones universitarias.

Resulta claro que la figura del profesor-investigador de tiempo completo es aquella en la que descansa el quehacer universitario en su expresión más completa. Consecuentemente, las actividades o funciones sustantivas de la universidad encuentran en él su expresión más acabada. Esta figura académica realiza actividades relacionadas con:

- La transmisión del conocimiento y la atención individual o en grupo de estudiantes, que permitan coadyuvar a su mejor desempeño (docencia y tutoría).
- La generación del conocimiento o aplicación innovadora de éste.
- El buen funcionamiento del departamento, división o entidad de su adscripción, según el organigrama de la institución (gestión académica), y la difusión de las actividades universitarias.

Idealmente el PROMEP espera que el tiempo dedicado a la docencia por parte de los profesores-

investigadores debe garantizar la buena operación de los programas educativos que ofrece la institución y debe equilibrarse con el tiempo requerido para que todo profesor pueda generar o aplicar innovadoramente el conocimiento y nutrir a la docencia de prácticas y conocimientos modernos y actualizados, así como para desarrollar las actividades relacionadas con la gestión académica.

Con el propósito de promover el reconocimiento del perfil deseable de un profesor universitario como aquél que realiza equilibradamente las actividades sustantivas de docencia, tutelaje de estudiantes, generación o aplicación innovadora del conocimiento y gestión académica, la SEP ha impulsado cinco acciones concretas:

1. Fomentar el establecimiento y desarrollo de un esquema de tutorías de estudiantes en cada una de las instituciones, con base en la metodología diseñada en la ANUIES.
2. Modificar el reglamento del programa de estímulo a Carrera Docente para hacer consistentes los objetivos del PROMEP con los estímulos otorgados al profesorado por su desempeño, ligando los factores e indicadores a calificar a través del tabulador asociado para la evaluación del desempeño con las actividades que debe realizar un profesor universitario con el perfil deseable.
3. Promover que las universidades establezcan políticas, normas, estrategias y medios en el marco del PIFI para que su personal académico pueda desarrollar las actividades descritas y metas a alcanzar en cuanto al número de profesores que cuenten con el reconocimiento del perfil deseable en el periodo 2002-2006.
4. Reconocer al personal académico que reúne el perfil deseable de un profesor universitario mediante su registro en el PROMEP.
5. Otorgar a través de las instituciones un apoyo económico a los profesores que logren el reconocimiento, con la intención de mejorar sus condiciones para el trabajo académico al dotarlos de elementos que les permitan un mejor desempeño de sus funciones.



Con el propósito de precisar el perfil y la formación deseable de los profesores universitarios, dada la diversidad de requerimientos de los distintos programas educativos que se ofrecen en las instituciones públicas de educación superior, se consideró necesario clasificar la naturaleza de la oferta educativa que se ofrece en las dependencias de educación superior:

1. Programas **prácticos** (P) –cuyos egresados se dedicarán preponderantemente a la práctica profesional. Sus planes de estudio no contienen una fracción grande de cursos básicos en Ciencias o Humanidades ni de cursos con gran tiempo de atención por parte de los alumnos (contabilidad, administración, derecho).
2. Programas **prácticos con formación muy individualizada** (PI) –cuyos egresados también se dedicarán, en su mayoría, a la práctica profesional. Sus planes de estudio no contienen una gran proporción de cursos básicos en Ciencias o Humanidades, aunque sí contienen una proporción considerable de cursos con gran tiempo de atención por el alumno (diseño gráfico, industrial, arquitectura y artes).
3. Programas **científico-prácticos** (CP) –cuyos planes de estudio contienen una fracción considerable de cursos orientados a comunicar las experiencias prácticas y una significativa proporción de cursos básicos en Ciencias o Humanidades y cuyos egresados se dedicarán, en su mayoría, a la práctica profesional (ingenierías, medicina, economía).
4. Programas científicos o humanísticos **básicos** (B) –cuyos egresados tienden a desempeñar, en su mayoría, funciones docentes, y si después cursan un doctorado, funciones docentes y de investigación.

Sus planes de estudio están conformados predominantemente por cursos básicos de Ciencias o Humanidades y en muchos casos por cursos que requieren atención de pequeños grupos en laboratorios y talleres (matemáticas, física, filosofía, historia, antropología).

5. Programas **intermedios** (I) –cuyos egresados, por una parte se dedicarán a la práctica profesional y, por la otra, también considerable, a actividades académicas (química, biología, sociología, computación).

Una vez que los programas educativos fueron clasificados, la SEP estableció los siguientes criterios para identificar la formación preferente y la mínima aceptable de los PTC que participan en los distintos programas:

- a) Para los programas educativos en los que se obtiene el primer grado superior en tres años, la formación mínima aceptable de los profesores es la especialidad tecnológica o la licenciatura.
- b) Para los programas de licenciatura la formación mínima aceptable es la maestría y la formación preferente es el doctorado.
- c) Para los programas de especialidad, la formación mínima de los profesores es la maestría.
- d) En los programas de maestría la formación mínima de los profesores es la maestría y la formación preferente es el doctorado.
- e) En los programas de doctorado todos los profesores que los imparten deben contar con el grado de doctor.

Con esta base de datos, durante la última década PROMEP impulsó en las universidades públicas estatales:



- Los requerimientos de PTC con el perfil deseable de formación: grado académico deseado, disciplina y especialidad.
- Los requerimientos de formación de PTC en activo para alcanzar los perfiles adecuados de acuerdo con las modalidades de formación requeridas con base en la tipología de los programas educativos en los que participaban.
- La creación y transformación de plazas académicas necesarias para mejorar las relaciones alumno/profesor, de acuerdo con la naturaleza de la oferta educativa de sus Dependencias de Educación Superior.
- Los requerimientos de infraestructura para el apoyo de los profesores que fueran alcanzando el perfil deseable de un profesor universitario.

Para ello, puso en operación un sistema relacional que actualmente se denomina Sistema Unificado PROMEP (SISUP), y que contiene información de:

- Los PTC (datos curriculares y laborales) adscritos a cada una de las universidades e instituciones afines.
- La estructura básica de las instituciones y sus Dependencias de Educación Superior.
- Las convocatorias y las fases de operación que se siguen en cada convocatoria: acopio de solicitudes, proceso de recepción, evaluación y formalización
- Los cuerpos académicos de las universidades, incluyendo sus integrantes y sus Líneas de Generación o Aplicación Innovadora del Conocimiento (LGAC).

Desde su inicio, la SEP seleccionó como uno de los mecanismos de operación del PROMEP la

publicación de convocatorias dirigidas al personal académico de las instituciones adscritas al mismo. Cuenta desde 2001 con el apoyo del SISUP, que entre sus módulos tiene herramientas para analizar los detalles curriculares de los participantes en las distintas convocatorias, de los proyectos que se incorporan en algunas de ellas, de los planes de trabajo de los cuerpos académicos que se presentan como parte de los requisitos de participación, de las fichas bibliográficas que citan los participantes, entre otros datos.

De los programas de becas previos al PROMEP se consideró la experiencia de lo que podría llamarse el “shock del reincorporado”, que es el que presuntamente padece el ex becario cuando al reincorporarse a la institución de su adscripción se encuentra inmerso en un medio del cual estuvo ausente por algún tiempo y donde muchas de las personas, de los procedimientos, de los espacios físicos, y ocasionalmente de los planes de estudio, de los programas académicos y de las costumbres en general, se transformaron y él encuentra, o le parece, en un ámbito desconocido. Por lo que el PROMEP consideró que soslayar este hecho por parte de la institución y del profesor podría resultar negativo para lograr su reincorporación efectiva en la universidad.

El “shock” está relacionado también con el desaliento que se produce en el profesor cuando al reincorporarse a la institución enfrenta condiciones poco propicias para continuar trabajando con el ímpetu que tuvo en los últimos meses de su vida como estudiante de posgrado. Razón por la cual es necesario fortalecer un conjunto de políticas de apoyo para propiciar que las instituciones cuenten con condiciones favorables para la reincorporación de los profesores becarios al término de sus estudios.

Se trata, por así decirlo, de liberar al profesor de preocupaciones elementales de subsistencia para dedicar su actividad exclusivamente a las



funciones sustantivas de la institución. Para cumplir con este propósito, a partir de 2001, la SEP ha publicado periódicamente convocatorias *ad hoc* para que las instituciones tengan la oportunidad de solicitar los siguientes apoyos que coadyuven a la reincorporación de sus profesores becarios en condiciones favorables:

- Para adquirir implementos básicos para el trabajo académico del profesor. Rubro que le permite al profesor optar por la adquisición de una computadora, bibliografía, accesorios para equipo existente o bien para la remodelación de su cubículo o laboratorio, entre otros aspectos. La cantidad que otorga el Programa para tales propósitos está en función del grado académico obtenido por el profesor.
- Para fomentar su permanencia en la institución mediante el otorgamiento de una beca a la permanencia. La cual consiste en un apoyo económico fijo de 250 a 350 euros por mes y por un lapso que va desde su reincorporación hasta la primera fecha que se le brinde la oportunidad de ingresar al programa de estímulos al desempeño de su institución.
- Para realizar un proyecto de generación o aplicación innovadora del conocimiento. Rubro en el marco de la beca a la permanencia, un estímulo económico equivalente a la categoría del Sistema Nacional de Investigadores que corresponda a su trayectoria y producción académica, a juicio de los comités que la SEP integra con pares académicos, por un lapso que va desde su reincorporación hasta la primera fecha que le brinde la posibilidad de ingresar al mismo.

Cabe resaltar sobre ésta última, que se otorga sólo si en el desarrollo de su carrera académi-

ca, incluyendo sus estudios de posgrado y la reciente obtención del grado de doctor, el profesor muestra haber realizado una labor que amerite el “reconocimiento a la calidad del trabajo académico”. Además, en el marco de la misma convocatoria, la SEP brinda la oportunidad a quienes hayan obtenido el grado de doctor en el tiempo estipulado en el documento de otorgamiento de la beca, de presentar una solicitud de apoyo para la realización de un proyecto de generación o aplicación innovadora del conocimiento.

El objeto es que el profesor cuente con recursos para el desarrollo inicial de su proyecto de investigación y después pueda competir a nivel nacional e internacional por los recursos asociados a programas cuyo objetivo es fomentar la actividad de la comunidad científica. La obtención del apoyo depende exclusivamente de la calidad del proyecto presentado, el cual es evaluado por comités de pares integrados por la SEP, aunque la experiencia muestra que, por lo general, los proyectos presentados representan la continuación o extensión del trabajo que dio lugar a la tesis de maestría o de doctorado del becario graduado.

### 3.1.2. Cuerpos académicos

Labor mucho más compleja es la satisfacción del segundo propósito del Programa que es su vertiente colectiva: ***Impulsar el desarrollo y consolidación de los cuerpos académicos***. De hecho, el concepto de cuerpo académico (CA) fue erróneamente interpretado en los inicios de la operación del Programa, debido a que el trabajo en equipo en las universidades generalmente se hacía alrededor de los programas educativos o de los planes y programas de estudio, pero nunca, o casi nunca, se incluía la función de investigación.



Al considerar la figura del profesor investigador como el paradigma a nivel individual, y tomando en cuenta que la actividad docente ha sido, o había venido siendo, la tarea principal o única en la mayoría de las universidades, surgió de manera casi natural que el generar o aplicar innovadamente el conocimiento en estas instituciones, como medios para propiciar la mejor formación de los profesionales y para la actualización permanente de los profesores de carrera, debía ser intensamente promovida por la SEP, en el marco de los procesos de planeación que han dado lugar, a partir de 2001, a la formulación, actualización y desarrollo de sus programas integrales de fortalecimiento institucional.

En estos procesos se ha fomentado que la labor académica en las instituciones debe realizarse por grupos o equipos de trabajo, más aún cuando se trate de temas que requieren atención multidisciplinaria o interdisciplinaria. La organización misma de las universidades promueve la atención colegiada de prácticamente todas las labores que le conciernen a la academia. Para lograr lo anterior, la SEP enriqueció, a partir de 2001, sus estrategias para promover en las universidades públicas el entendimiento de la organización de los profesores bajo la estructura académica denominada cuerpo académico, considerado éste como:

un grupo de profesores-investigadores de tiempo completo que comparten una o varias líneas de generación o aplicación innovadora del conocimiento (investigación o estudio) en temas disciplinares o multidisciplinarios y un conjunto de objetivos y metas académicas. Adicionalmente, los profesores investigadores que los integran atienden los programas educativos afines a su especialidad en varios niveles, participan en los programas de tutelaje individual o en grupo de estudiantes y realizan actividades de gestión académica [PROMEP, 2006].

La aplicación de los nuevos conocimientos a las actividades de las sociedades modernas y

*Un “Cuerpo académico” es un grupo de profesores-investigadores de tiempo completo que comparten una o varias líneas de generación o aplicación innovadora del conocimiento (investigación o estudio) en temas disciplinares o multidisciplinarios y un conjunto de objetivos y metas académicas. Adicionalmente, los profesores investigadores que los integran atienden los programas educativos afines a su especialidad en varios niveles, participan en los programas de tutelaje individual o en grupos de estudiantes y realizan actividades de gestión académica.*

*PROMEP (2006)*

al papel que en éstas desempeña el propio proceso de investigación, demanda que la docencia se sustente en la generación y aplicación del conocimiento que se produce por la actividad de los cuerpos académicos de las instituciones.

Es importante señalar que si bien el eje articulador de un cuerpo académico es la generación o aplicación innovadora del conocimiento en líneas de interés común de sus integrantes, cada uno de ellos debe participar activamente en las actividades docentes. Y éstas no deben limitarse sólo a la instrucción frente a grupos, sino incorporar otras tareas más individualizadas que son esenciales para el desarrollo de las habilidades intelectuales y la buena calidad del proceso educativo, asesoría, tutoría, dirección de tesis y proyectos de los estudiantes, conducción de prácticas y talleres, etcétera.



En diversos lugares, y por lo general en instituciones sólidamente constituidas y con otros nombres y sin ellos, existen estos grupos de profesores que se forman por intereses comunes en la investigación, cada uno de los cuales participa activamente en la docencia y se caracterizan por estar ocupados y comprometidos con la buena marcha de la institución en todos los órdenes.

En cada institución, estos grupos tienen sus propias características, pero en todos ellos están siempre presentes al menos cuatro elementos a los que se han denominado rasgos invariantes de los cuerpos académicos:

- Alta habilitación académica, se refiere a los estudios que han realizado los integrantes del cuerpo académico y que los capacitan para generar conocimiento o realizar aplicaciones innovadoras de éste. Por lo general se trata de poseer el grado de doctor.
- El compromiso institucional, se refiere a la disposición de los profesores que integran los cuerpos académicos para participar intensamente en las actividades tanto sustantivas como adjetivas de la institución. Su participación enriquece la vida institucional y propicia el mejor cumplimiento de las funciones universitarias.
- Las reuniones con la asistencia de alumnos asociados a programas de distintos niveles para exponer los avances de investigaciones, tesis, proyectos patrocinados o no, organización de conferencias de profesores invitados, etc., son actividades muy propias de los cuerpos académicos que forman parte de la vida académica institucional.

Cuanto mayor es el nivel de desarrollo de cada uno de estos rasgos, el grado de consolidación del cuerpo académico es superior. La revisión y actualización de los planes y proyectos de investigación es una labor que se realiza de

manera frecuente en estas estructuras académicas. Indudablemente un rasgo invariable de gran importancia que caracteriza a los cuerpos académicos con un alto grado de consolidación es la vinculación de sus integrantes con sus pares a nivel nacional o extranjero.

Son muestras inequívocas de su madurez e importancia la presencia frecuente de profesores visitantes en las instalaciones de una institución para realizar actividades académicas con el conjunto de profesores que integran un cuerpo académico o las invitaciones que los profesores de un cuerpo académico determinado reciben para asistir a otras instituciones o centros de investigación, con el objeto de realizar trabajo en colaboración o impartir cursos o conferencias.

Para propiciar la identificación del grado de desarrollo de los cuerpos académicos de las universidades, la SEP estableció en 2001 un conjunto de lineamientos que han sido utilizados para clasificarlos en tres categorías:

- 1) en formación,
- 2) en proceso de consolidación y
- 3) consolidados.

Además, elaboró y distribuyó en ese mismo año un documento denominado *Guía para el análisis de los cuerpos académicos* que contiene un conjunto de preguntas para fomentar en las universidades el análisis de la organización y el trabajo realizado por ellos, y así aproximarse a reconocer su grado de desarrollo. Durante 2002, la Coordinación del PROMEP llevó a cabo una serie de talleres de análisis sobre el estado de desarrollo de los cuerpos académicos en las universidades.

La guía propicia que el ejercicio de análisis se inicie con los apartados denominados de caracterización: **A** del personal y **B** de sus líneas de generación o aplicación del conocimiento. En el apartado **C** se busca la reflexión sobre la base de



su organización: ¿realmente trabajamos en equipo?, ¿tenemos intereses académicos comunes? El apartado **D** es un punto esencial de la *Guía*, ya que su contenido está asociado al reconocimiento de los productos del trabajo académico y a los parámetros que se usan en las evaluaciones de los mismos en las diferentes áreas o disciplinas. En cierta forma, este apartado fomenta la reflexión sobre el rasgo invariable denominado “compromiso institucional de sus integrantes”, ya que la definición de los productos que se consideran académicamente válidos deben estar acordes con la vocación de la propia institución. Los apartados **E** y **F** buscan conducir al análisis del rasgo invariable de vinculación del cuerpo académico con sus pares, por ello la conveniencia de hacer un recuento de las facilidades materiales que, en su caso, el cuerpo académico en cuestión puede poner a disposición de otros cuerpos académicos.

La misma guía insiste en la importancia que tiene la atención a los alumnos por parte de los integrantes de un cuerpo académico, remarcando que una manera muy recomendable de formar sólidamente a los estudiantes es hacerlos partícipes de las labores de generación o aplicación innovadora del conocimiento. Siendo el propósito fundamental de la guía fomentar la reflexión sobre el estado de desarrollo de los cuerpos académicos, en el apartado **G** se incorporan preguntas relacionadas con su vida colegiada. Ésta es evidente cuando sus integrantes se reúnen periódicamente a discutir y analizar la marcha de los planes y proyectos que son el motivo de trabajar juntos. No se pretende que por formar parte de un cuerpo académico sus integrantes deban ser autores de todos los productos académicos que se generen. Finalmente, el apartado **H** conduce a meditar sobre lo deseable y posible del desarrollo del cuerpo académico, con base en la participación asociada de profesores de medio tiempo en sus tareas.

Los rasgos característicos (aproximaciones) de un cuerpo académico en función de su grado de desarrollo se describen a continuación.

#### **Cuerpos académicos consolidados**

- Casi la totalidad, o la totalidad de sus integrantes, poseen la máxima habilitación académica (doctorado) que los capacita para generar o aplicar innovadoramente el conocimiento de manera independiente.
- Sus integrantes cuentan con amplia experiencia en las actividades docentes y en la formación de recursos humanos.
- La casi totalidad o la totalidad de sus integrantes cuenta con el reconocimiento del perfil deseable de un profesor universitario por parte de la SEP.
- Sus integrantes colaboran entre sí y sus actividades académicas son evidencia de ello.
- Sus integrantes tienen un alto compromiso con la institución y llevan a cabo una intensa vida colegiada. Demuestran, además, una importante actividad académica manifiesta en la organización y/o asistencia a congresos, seminarios, mesas y talleres de trabajo, etcétera.
- El cuerpo académico participa activamente en redes de colaboración o intercambio académico con otros cuerpos académicos, así como con organismos e instituciones nacionales y extranjeras.

#### **Cuerpos académicos en proceso de consolidación**

- Más de la mitad de sus integrantes poseen la máxima habilitación académica.
- Más de la mitad de los profesores que lo integran cuentan con amplia experiencia en docencia y en la formación de recursos humanos.



- Sus integrantes participan en el desarrollo de líneas bien definidas de generación o aplicación innovadora del conocimiento.
- La mayoría de sus integrantes cuenta con el reconocimiento del perfil deseable de un profesor universitario por parte de la SEP.
- Existe evidencia de vida colegiada y de acciones académicas que se llevan a cabo en colaboración entre los integrantes del cuerpo académico.
- El cuerpo académico colabora con otro(s) cuerpo(s) académico(s).

#### **Cuerpos académicos en proceso de formación**

- Al menos la mitad de sus integrantes cuenta con el reconocimiento del perfil deseable de un profesor universitario por parte de la SEP.
- El trabajo del cuerpo académico se articula por líneas bien definidas de generación y/o aplicación del conocimiento.
- Sus integrantes tienen identificados algunos cuerpos académicos afines de otras instituciones del país o del extranjero, con quienes desean establecer esquemas de colaboración académica.

Treinta y cinco universidades recibieron apoyo hasta diciembre de 2004 para la integración o fortalecimiento de sus cuerpos académicos, y del total de los 273 proyectos apoyados en 2004, 36 corresponden a renovaciones de apoyo para impulsar el desarrollo de los cuerpos académicos.

La formación y desarrollo de un cuerpo académico no es una cosa trivial por simple que parezca. Muestra de ello es la cantidad y variedad de ajustes que las instituciones han realizado en el transcurso del tiempo, con la intención de que cumplan su misión y sean una verdadera

fortaleza institucional para la conducción de una planeación efectiva y el buen cumplimiento de las funciones universitarias.

### **3.1.3. Algunos resultados preliminares de una década del PROMEP**

Entre los resultados que hay hasta la fecha destacan que:

- PROMEP ha otorgado, entre 1996 y 2000, 5411 nuevas plazas, y entre 2001 y 2005, 2965 nuevas plazas. Lo que da un total de 8376 plazas de profesores de tiempo completo.
- De los 10001 profesores que han recibido el reconocimiento del perfil deseable en el periodo 1997-2004, 6864 (68.6%) profesores de carrera contaba con el reconocimiento vigente, lo que representaba 24.4% del total, (45.7%) 3137 cuentan con el grado de maestría y (54.2%) 3718 cuentan con el grado de doctor.
- Es importante señalar que de los 6045 profesores que a finales de 2004, contaban con el doctorado, 4430 habían participado en las convocatorias de reconocimiento del perfil deseable (73%) y 61.5% contaba con el reconocimiento vigente. En contraste, sólo 40% del personal académico con maestría había participado en las convocatorias; el resto no, y las causas podrían ser la escasa producción académica de buena calidad relacionada con la generación o aplicación innovadora del conocimiento, por el abandono de las funciones de tutoría o gestión, por políticas institucionales deficitarias que no promueven adecuadamente que los pro-



fesores puedan realizar equilibradamente las funciones docentes, de tutoría, investigación y gestión académica.

- A diciembre de 2004 el 69.4% del profesorado de carrera de las universidades públicas e instituciones afines adscritas al PROMEP contaba con un grado académico superior a la licenciatura, y es posible que de 2006 a 2008, la proporción de profesores con licenciatura en el conjunto de universidades adscritas al PROMEP se haya reducido al menos 20%, considerando el número de profesores que se encuentran actualmente realizando estudios de posgrado y la contratación de nuevos profesores con posgrado con las plazas otorgadas.
- 10001 profesores de tiempo completo, que representan 35.5% de los profesores de tiempo completo de las instituciones adscritas al programa, han recibido el reconocimiento del perfil deseable, entre los cuales: 5547 (55.5%) cuentan con el grado de maestría y 4430 (44.3%) con el grado de doctor y sólo 3 (0.2%) con la licenciatura. En este último grupo se ubican profesores con trayectorias excepcionales en el desarrollo de todas las funciones requeridas para el reconocimiento del perfil deseable, pero cuyas áreas de especialidad no son en las que usualmente, y sobre todo en el pasado, se requería o promovía la obtención de grados académicos.

El repunte mostrado en 2004 es una evidencia de los impactos del proceso de formulación y desarrollo de los PIFI, que les ha permitido a las universidades públicas establecer mejores políticas y estrategias para incrementar el número de sus profesores de tiempo completo con el reconocimiento del perfil deseable de un profesor universitario, aunado al hecho de que en algunas instituciones universitarias se ha condicionado el otorgamiento de los niveles superiores de su pro-

grama de estímulos a contar con este reconocimiento vigente.

En la evolución de la población de profesores de tiempo completo y su nivel de formación en el conjunto de las universidades públicas estatales e instituciones afines de 1998 a agosto de 2005, se puede observar que el número de profesores se incrementó de 18093 a 26279 en el periodo señalado y, lo más importante, que el número de ellos con posgrado creció de manera significativa.

En agosto de 2005 el 71.5 % de los profesores contaba con posgrado y de ellos 22.1% posee el doctorado, con lo que se han fortalecido de manera significativa las capacidades académicas de las universidades públicas estatales e instituciones afines para ofrecer programas educativos y servicios de buena calidad, así como para generar y aplicar el conocimiento.

A diez años de distancia de la creación del PROMEP, la planta académica del conjunto de las universidades públicas estatales adscritas al Programa, y de cada una de ellas, tiene un nuevo rostro. No sólo se han fortalecido en cuanto al número de profesores de carrera, sino que su perfil de formación ha mejorado significativamente.

También es posible observar que el número de cuerpos académicos en las instituciones adscritas al PROMEP se ha incrementado de 2359 en 2002 a 3318 hasta agosto de 2005. En este rubro cabe destacar lo siguiente:

- El número de cuerpos académicos consolidados evolucionó así: 34 en 2002, localizados en 11 universidades; 54 en 2003, localizados en 13 universidades; y 68 en 2004 localizados en 17 universidades.
- El número de cuerpos académicos en proceso de consolidación se incrementó de 170 en 2002, localizados en 29 universidades, a 298 en 2004, en 32 universidades, y 325 en 2005, localizados en 35 universidades; con lo



*A diez años de distancia de la creación de PROMEP, no sólo se han fortalecido en cuanto al número de profesores de carrera, sino que su perfil de formación ha mejorado significativamente.*

que estas instituciones han mejorado sus capacidades para una planeación efectiva, para la mejora continua de la calidad de sus programas educativos y para generar o aplicar innovadoramente el conocimiento.

- El 92% de los profesores becarios graduados que se han reincorporado a las instituciones de su adscripción, y 80% de los profesores que han sido contratados recientemente, forman parte de cuerpos académicos, lo que evidencia la congruencia con la que han sido definidas y llevadas a efecto las distintas acciones de las universidades y del Programa para lograr sus objetivos.

La evolución del porcentaje de profesores de tiempo completo con posgrado en cada una de las universidades públicas estatales e instituciones afines en el periodo 2002-agosto 2005, muestra en todas las instituciones, sin excepción, una mejora en el perfil de formación de sus profesores, aunque en algunas de ellas es más significativo que en otras, resultado probablemente de una mayor eficacia de sus políticas y estrategias para lograr que sus plantas académicas tengan el perfil deseable para garantizar el cumplimiento de las funciones que la sociedad les ha encomendado (PROMEP, 2006).

Junto con la obtención de grados y la integración de cuerpos colegiados, por parte del profesorado universitario, han mejorado notable-

mente las condiciones de elegibilidad de los profesores-investigadores para formar parte del SNII, y en consecuencia también se han visto favorecidos los indicadores de desempeño y consolidación de las propias IES (ANUIES, 2006).

En conclusión, como lo señalan Gil Antón y Arredondo (2006), con las políticas públicas vigentes se postula y se induce, de manera general, un modelo académico que es propio del modelo de universidad humboltiano, cuando la realidad del universo de las IES mexicanas es muy heterogénea. Sin embargo, se han establecido nuevas formas de regulación para el ingreso, la permanencia y la promoción del profesorado universitario, adicionales a las regulaciones institucionales y a veces en contradicción con ellas.

Lo cierto es que estas políticas de deshomologación de los ingresos (el SNI y la Carrera Docente) y de evaluación académica han implicado nuevas formas de regulación del trabajo que realiza el profesorado universitario, por ende, se ha modificado el sentido de la carrera profesional del profesorado universitario en las instituciones públicas, lo que para algunos analistas mexicanos *está ocasionando que los académicos presten mayor atención a los requerimientos externos que a los de la propia institución universitaria, lo que afecta la cultura organizacional de la institución, la lealtad y el compromiso de los universitarios.* (Arredondo y Gil, 2006).

En los pasados quince años, según Grediga, el gobierno y las autoridades institucionales de las universidades han buscado reformular explícitamente la profesión académica, con la finalidad de orientar su trayectoria y compromiso con el cambio en la cultura institucional. De manera tal que las políticas públicas inciden en uno de los pilares del *ethos* académico: "la demanda de libertad académica y autonomía institucional para fijar sus propios lineamientos de desarrollo y opinión sobre la trayectoria y méritos de los resultados de sus miembros" (2004: 85).



Sin embargo, la consecución de los objetivos de las políticas está mediada, siempre según Gredíaga, por un conjunto de factores que intervienen en los resultados: a) la claridad en la orientación de los programas b) la fuerza de las políticas y su permanencia c) la heterogeneidad de la planta académica, y d) las variaciones que la interacción de los actores institucionales producen en la instrumentación de las políticas. En el tercer factor, cabe señalar que:

A pesar de los avances, las políticas no han reconocido la diversidad y heterogeneidad en las condiciones de la planta académica, sobre todo en lo que respecta a los niveles de formación, los grados de participación y las formas de interacción que los académicos mantienen altamente diversas y afectadas por las relaciones de fuerza dentro de los establecimientos. De ahí que los programas [...] de evaluación descansen sobre un supuesto deseable, un modelo de carrera académica deseable homogéneo para medir las trayectorias y el desempeño de los académicos [2004: 85-86].

*Se han establecido nuevas formas de regulación para el ingreso, la permanencia y la promoción del profesorado universitario, adicionales a las regulaciones institucionales y a veces en contradicción con ellas.*

Puesto que la instrumentación de una política muestra un alto grado de diversidad en cada institución, habrá que describir el caso de la Universidad de Quintana Roo a partir de mayo de 1991 para conocer la traducción y adaptación de los criterios, mecanismos y grado de participación de los académicos en su propia definición de su perfil profesional y las competencias profesionales que lo acompañan.

## 4. La Universidad de Quintana Roo y su personal académico

Creada por el Gobierno del Estado el 24 de mayo de 1991<sup>9</sup> como una institución pública estatal, cuyo enfoque de enseñanza y aprendizaje respondía de manera novedosa a la época de su creación, esta casa de estudios fue la respuesta a los deseos de la sociedad quintanarroense por contar con una institución universitaria que, por un lado, formara a su juventud en las distintas profesiones, y por el otro, abriera un espacio para la búsqueda y avance del conocimiento, el desarrollo de la tec-



UQRoo. Edificio de Rectoría.

<sup>9</sup>La República Mexicana se conforma por 31 estados y un distrito federal (Ciudad de México), en la década de los setenta los dos últimos territorios existentes hasta entonces alcanzaron el status de estado o entidad federativa; ellos fueron Baja California Sur y Quintana Roo, ambos localizados geográficamente en zonas peninsulares y muy lejanos entre sí. Por lo que es comprensible pensar que ambos estados debieron esperar un tiempo antes de reunir las condiciones socioeconómicas y demográficas pertinentes para establecer un modelo de universidad. Esto aconteció hasta los años noventa, cuando la UQRoo es concebida bajo el modelo y la denominación de Nueva Universidad Mexicana, mismo que recoge presuntamente la experiencia histórica del desarrollo universitario en México y el mundo, y se adapta a las condiciones de la región.



UQRoo. Plaza Principal.

nología y recuperación-difusión de la gran riqueza cultural regional.

La misión, originalmente establecida en su decreto de creación, es “contribuir al desarrollo social, económico, cultural y profesional de la entidad haciendo una decisiva aportación a la reflexión crítica colectiva, dentro de una permanente búsqueda de la excelencia académica y una vigorosa vinculación con la sociedad”. Se compromete así a responder oportunamente a las necesidades de la sociedad en su conjunto y para ello reconoce indispensable establecer con los diferentes sectores sociales una estrecha vinculación que incorpore acciones conjuntas, apoyos mutuos y corresponsabilidad.

Será un órgano mixto, conformado por representantes universitarios, del estado y de la sociedad, en el que se deposite la responsabilidad de salvaguardar esta misión. Surgen así la *Junta Directiva de la Universidad*, integrada por nueve miembros, entre ellos el Gobernador del Estado, y el marco normativo, la Ley Orgánica de la Universidad y el Estatuto del Personal Académico, entre otros reglamentos generales y específicos para regular el quehacer cotidiano de la institución.

Además de su principal prioridad con el estado y la sociedad quintanarroense, la universidad define su área de influencia y beneficio social a las entidades cercanas, Centroamérica y el Ca-

ribe, lo que por consecuencia, además de contar con una institución en la ciudad capital, Chetumal, gradualmente deberá establecerse en otros puntos geográficos del estado. A la fecha, la universidad tiene unidades en Chetumal y Cozumel.

El 3 de septiembre de 1991 comienza sus actividades académicas en Chetumal, con una matrícula total de 386 estudiantes. El *campus* Cozumel hace lo propio a partir de 1998.

Los principios rectores establecidos en la creación de la universidad han sido cuatro: *vinculación, multidisciplina, innovación y calidad*. Principios acordes con las directrices con que se inicia el proceso de modernización educativa a nivel nacional y mundial. Asimismo, en la legislación se establece que los fines de la UQRoo son:

- Impartir educación superior en los niveles técnicos, de licenciatura y posgrado así como cursos de actualización y especialización.
- La formación de los educandos será integral, humanística, social y científica, dotándolos de espíritu emprendedor, innovador y logro de objetivos.
- Los programas educativos deben buscar resolver las necesidades de la sociedad y el país.
- Las actividades relacionadas con la creación artística, la difusión y extensión de los beneficios de la cultura serán prioritarias.



UQRoo. Edificio de Profesores.

El modelo de la UQRoo se define a partir las características sobresalientes de la Universidad Mexicana y su adaptación al contexto social y económico de la región.



## 4.1. Modelo Educativo de la UQRoo

Cuatro principios fundamentales orientan las funciones básicas de la Universidad:

- a) La *vinculación* en diferentes niveles y en estrecha relación de la universidad con los diversos sectores de la sociedad, de manera que éstos puedan participar en la determinación de sus programas y actividades; la realización de proyectos académicos y financieros, y la actuación en el marco reglamentario para vigilar, como contraloría social, la buena marcha de la institución.
- b) La *multidisciplina e interdisciplina* para responder a las tendencias actuales de desarrollo del conocimiento, que permiten avanzar en la búsqueda de soluciones integrales ante la complejidad de los fenómenos sociales y naturales
- c) El principio de *innovación* estimula y facilita la creatividad y la capacidad de adaptación de la comunidad universitaria en los ámbitos académico, institucional y administrativo. Se asume el compromiso de encontrar nuevos métodos, técnicas y procesos del quehacer universitario.
- d) La *calidad*, entendida como búsqueda de la excelencia, orientará el proceso educativo en sus diferentes dimensiones de apropiación de conocimientos, destrezas, valores, actitudes y aptitudes. Tendrá como referencia los estándares reconocidos internacionalmente, el desarrollo integral del estudiante, la pertinencia y la relevancia respecto de su entorno. El concepto de *calidad* en el ámbito institucional abarca esencialmente los aspectos académicos, pero incluye también los procesos de gestión, gobierno interno, planeación, normatividad y administración.

### 1. ÁMBITO DOCENTE

#### *Oferta profesional*

La elección de los programas de educación superior considerará las necesidades derivadas del desarrollo socioeconómico y cultural, así como la

función complementaria de la UQRoo en el sistema estatal y regional. La revisión y actualización de los planes y programas de estudio será una práctica constante en el mejoramiento de los contenidos y los instrumentos para la formación de los profesionales. Para ello se considerarán las normas de calidad y pertinencia establecidas en el ámbito académico nacional e internacional.

#### *Formación integral del educando*

El carácter integral de la formación del educando implica, en primer lugar, establecer un balance adecuado entre formación general y especialización; entre la adquisición de la cultura y la preparación para el ejercicio de una profesión; entre la obtención de conocimientos y el dominio de las habilidades; entre el saber y el saber hacer; entre la formación humanística y la formación científico-técnica. En segundo lugar, conlleva el desarrollo diversificado y armónico de todos sus talentos; de sus actitudes frente a la vida; de su capacidad emprendedora, creativa y positiva para solucionar problemas; de sus habilidades para la búsqueda de información; la reflexión, análisis objetivo sistemático y la capacidad de trabajo en equipo.

En la universidad, la formación integral del estudiante se logrará mediante su incorporación a experiencias educativas muy diversificadas; la realización de múltiples actividades extracurriculares; la multiplicación de oportunidades de contacto vivencial con la práctica profesional; la incorporación en actividades de servicio social en la comunidad y formativas en su profesión; su participación en las acciones de vinculación. La universidad debe organizar y ofrecer estas actividades como parte de sus servicios.

#### *Responsabilidad en el aprendizaje*

La función dominante no es la enseñanza sino el aprendizaje; el papel del profesor es coordinar las actividades de aprendizaje, donde el estudiante es el



UQRoo. Edificio Profesores.

centro y el ejecutor. El aprendizaje autónomo implica responsabilizar a cada quien de su propia formación, aprender por cuenta propia mediante el estudio personal a partir de la experiencia personal, sin duda, pero, sobre todo mediante la acumulación de experiencias ajenas comunicadas por múltiples medios.

El aprendizaje autónomo implica que el estudiante se responsabilice de su propio desarrollo académico, con el respaldo del profesor y de áreas de atención y servicios estudiantiles, para lograr su formación integral. Al mismo tiempo, el estudiante tiene la posibilidad de ir determinando las materias opcionales de acuerdo con sus intereses y con una orientación de sus áreas profesionales más cercanas a su propósito profesional.

La estructura curricular actual cuenta con un área de estudios generales, otra de estudios divisionales y una más de concentración, en la que se comienza a orientar los intereses de los alumnos en su futuro ejercicio profesional; esta última irá ampliando las unidades o materias opcionales, de manera que se abra paulatinamente el abanico de atención a los intereses particulares.

En el proceso de aprendizaje, el alumno debe tener un papel activo. Participa en la definición de su camino de aprendizaje del conocimiento; desarrolla destrezas, habilidades, aptitudes y capacidades con el apoyo de su tutor y de sus profesores; fortalece valores y actitudes y asume

la responsabilidad plena de su desarrollo humano. En el trabajo académico, el alumno, al desarrollarse integralmente, no sólo se forma, sino que –a través de la interacción grupal– colabora en el desarrollo de sus compañeros, participa en los procesos de creación del conocimiento mediante su incorporación en grupos de investigación y se relaciona con el medio social a través de proyectos específicos de trabajo.

### ***Formación básica para el aprendizaje autónomo***

Por lo general, los estudiantes no adquieren una capacidad de estudio autónomo desde los primeros niveles del sistema educativo, lo que hace indispensable que la universidad organice un tipo de formación propedéutica previa a los estudios del nivel superior. Lo esencial en esta perspectiva es que el estudiante cuente con habilidades básicas de lectoescritura, lógica matemática y dominio de lenguajes (español, al menos una lengua extranjera y lenguaje cibernético).

El estudiante debe tener una formación práctica en el dominio de las herramientas del aprendizaje autónomo: desarrollo de habilidades de autoestudio; elaboración de agendas de trabajo; diseño de proyectos; métodos de investigación documental; uso del centro de información; comunicación por Internet; organización de visitas de estudio, etc., que no se aprenden, por lo general, en forma sistemática y programada en las universidades.

### ***Currículum flexible: formación multidisciplinaria y polivalente***

Esta estructura debe propiciar la formación multidisciplinaria y la capacitación para realizar las diversas tareas de una profesión. Si se considera que la flexibilidad de los programas de estudio estará limitada por la disponibilidad de los programas de aprendizaje que se puedan ofrecer, la universidad tiene que escoger desde el inicio las



áreas, con sus opciones y especialidades, y es en este rango de ofertas que irá ensanchándose y actualizándose paulatinamente.

Para facilitar la movilidad educativa de los estudiantes, la actualización estará relacionada con los programas de estudio afines de las instituciones nacionales e internacionales de mayor experiencia y desarrollo en las áreas correspondientes. La instrumentación de la estructura departamental y el fortalecimiento de los cuerpos académicos cooperan en esa línea curricular, que irá lográndose con acciones estratégicas que permitan alcanzar el objetivo planteado.

### ***Multiplicidad de modalidades de formación***

Se deben diversificar las experiencias y actividades para el aprendizaje, de manera que las “clases” tradicionales no sean la modalidad dominante para organizar el trabajo académico de los estudiantes. Conviene explorar las posibilidades de formación fuera de las aulas, utilizar los recursos cibernéticos y multimedia, las prácticas, el servicio social, la difusión cultural, la extensión universitaria y otros recursos más.

El aprendizaje debe incluir la experiencia práctica propia (investigaciones documentales, experimentales o de campo, viajes de estudio, talleres, etc.), además de la experiencia de otros (entrevistas con expertos, conferencias y cursos, seminarios y simposios, grupos de trabajo, estudios de caso). Los contenidos informativos del aprendizaje son cada vez más accesibles mediante sistemas cibernéticos e interactivos.

Por todo lo anterior, las horas-clase frente con maestros deberán irse reduciendo, para dar lugar a otros recursos y modalidades de aprendizaje, organizadas y combinadas en forma óptima. Ello implica que la universidad cuente con un sistema de acreditación homogéneo y sistemático basado en los objetivos curriculares y programáticos de cada

*El profesor universitario es el facilitador, el promotor y supervisor del proceso de aprendizaje autónomo realizado por el estudiante, responsable en última instancia de su formación.*

curso y actividad de aprendizaje, e independiente de la modalidad de formación seguida.

### ***Papel del profesor***

El profesor ya no se concibe como la fuente única de transmisión del conocimiento mediante la docencia y la cátedra. Su función es desempeñarse como tutor y asesor del alumno. El profesor universitario es, entonces, el facilitador, el promotor y supervisor del proceso de aprendizaje autónomo realizado por el estudiante, responsable en última instancia de su formación.

Como promotor del proceso de aprendizaje del alumno, el profesor tiene ante todo la responsabilidad de construir con el estudiante su programa de estudios. A cada profesor se le encomienda la tutoría de un determinado número de estudiantes, quienes quedarán bajo su supervisión a lo largo de su formación, por lo que las solicitudes de registro y de modificaciones a los programas de estudios deberán presentarse con la anuencia del profesor-tutor.

Como facilitador del proceso de aprendizaje del estudiante, el profesor cumple el papel de informante experto y consultor; es a quien el alumno puede recurrir para aclarar dudas, obtener información adicional y sobre todo saber dónde obtener mayor información.

El profesor también es el supervisor del proceso de aprendizaje; aplica a lo largo del proceso



todo tipo de pruebas y evaluaciones destinadas a medir el logro de los objetivos de aprendizaje del alumno; reconoce el cumplimiento de diversas experiencias de aprendizaje contenidas en los programas; valora, en términos de créditos, el balance global del programa cubierto por el estudiante, y asegura el ritmo adecuado de avance del alumno a lo largo de su programa.

El profesor debe cumplir también funciones de docencia, pero ya no como repetidor de fuentes de información que el alumno puede consultar y asimilar por cuenta propia, sino más bien como divulgador de sus propias ideas, con base en la investigación.

## **2. INVESTIGACIÓN**

La investigación en la universidad debe ser pilar central de su actividad académica y contribuir a la articulación de las demás funciones universitarias. Las actividades de aprendizaje en el nivel de licenciatura deben promover en los estudiantes la formación y desarrollo de habilidades y actitudes positivas para la investigación.

La UQRoo reconoce como parte de su trabajo sustantivo la generación de nuevo conocimiento. La investigación básica y la aplicada son vertientes de realización de una de sus funciones esenciales. A través de la investigación no sólo aporta al desarrollo del saber, sino que asume su compromiso de contribuir a la solución de problemas concretos y reales del estado, en sus ámbitos natural y social. Esto se logrará mediante la investigación científica y humanística, así como a través de procesos de innovación (tecnológica y otras) y de desarrollo experimental.

Las actividades de investigación deben tomar como base los proyectos de investigación destinados a plantear soluciones o resolver problemas regionales, en colaboración con instancias externas tales como las comunidades, organismos sociales, empresas, dependencias

gubernamentales, instituciones educativas y de investigación. Dichas actividades deben registrarse por normas y lineamientos específicos.

Asimismo, la universidad debe orientar sus esfuerzos de investigación y desarrollo hacia su propio quehacer. La transición de la “universidad convencional” a la “nueva universidad” está en función de la autoinvestigación, que resulta imprescindible para consolidarse como una institución educativa de innovación. La investigación universitaria deberá ser interdisciplinaria y multidisciplinaria. Las actividades de investigación en la universidad definirán las líneas de desarrollo de los programas de posgrado, en congruencia con el modelo adoptado, dentro de un compromiso social inherente a ese modelo.

## **3. EXTENSIÓN Y DIFUSIÓN CULTURAL**

Los programas de difusión cultural y de extensión de los servicios a la comunidad desempeñan un papel importante puesto que deben ser concebidos y desarrollados como parte de las actividades de vinculación, a través de las cuales la universidad aporta a la sociedad lo que en ella se genera o procesa, pero también como elementos esenciales para la formación integral del estudiante.



*UQRoo. Edificio Biblioteca.*



En esta función se incluyen no solamente actividades relacionadas con las manifestaciones artísticas, sino también con la educación continua, la divulgación de la ciencia y la tecnología, el servicio social, los servicios de atención comunitaria y las diversas manifestaciones culturales. Ante la inercia o la probabilidad de que estas actividades se realicen de manera casuística o como respuesta a intereses particulares de personas o grupos internos o externos, la universidad realizará un proceso de programación y sistematización sobre la base de sus propios principios y características institucionales.

#### 4. ORGANIZACIÓN Y ESTRUCTURA

Con el propósito de dar operatividad y vigencia a los conceptos y elementos esenciales del modelo de la Uqroo, se adoptará una estructura departamental que propicie la vida académica colegiada y la flexibilidad de los programas docentes. También se facilitará la interdisciplina y la multidisciplina en los programas académicos y de cualquiera de sus funciones básicas: docencia, investigación y extensión. Con base en la planeación, considerada en la universidad como instrumento de racionalidad y previsión, se crearán la infraestructura y los mecanismos técnicos y de participación adecuados para la toma de decisiones y la definición del proyecto universitario.

Por otra parte, se pretende contar con una organización académica que permita racionalizar el uso de los recursos para la docencia y evite la duplicidad de cursos. La organización académica, la estructura administrativa y de gobierno, así como el financiamiento de la universidad, deben estar acordes con la misión social, el modelo académico, el proyecto educativo y el de investigación. Las estructuras o esquemas organizativos serán flexibles y adecuados a las necesidades que impongan las diversas etapas de desarrollo.

La estructura y los procesos administrativos serán reflejo de las necesidades derivadas del ámbito académico y un apoyo fundamental para el desempeño de las funciones y el logro de los objetivos institucionales. El uso óptimo y el manejo transparente de los recursos económicos es un compromiso institucional y la base sobre la que descansa el principio de responsabilidad en el uso de los recursos públicos de que dispone la universidad.

El gobierno universitario estará basado en la legitimidad de sus órganos de autoridad colegiados y unipersonales, dentro de un régimen de derecho que fortalece la participación del personal académico, de los estudiantes y de la sociedad dentro de la universidad. Las normas y los reglamentos estarán orientados a agilizar los procesos administrativos y a propiciar la realización de las funciones universitarias de acuerdo con los principios, fines y políticas institucionales.

#### 5. ÁREAS DE INTERÉS INSTITUCIONAL

La Universidad de Quintana Roo define su vocación e identidad institucional en función de su entorno estatal y regional, y toma como básico el principio de vinculación, del cual se desprenden grandes áreas de atención como:

- La ecología, los recursos naturales y el desarrollo sustentable
- La cultura, la etnicidad y la identidad
- Los estudios del Caribe
- El turismo
- La educación
- El gobierno y la gestión pública
- El desarrollo económico regional

El modelo educativo y la red de unidades académicas de la institución podrán ser extendidas en el futuro a otras modalidades y niveles educativos.



Asimismo, la educación continua y de posgrados en docencia, la enseñanza de idiomas y la administración educativa deben ofrecer un catálogo de especialización a los profesores del sistema educativo.

Se impulsarán programas de investigación educativa y desarrollo tecnológico con base en las necesidades regionales; en coordinación con otros organismos y se integrará a los estudiantes en estas actividades.

La UQRoo ha buscado, desde su creación, la contratación de profesores de tiempo completo con experiencia en docencia y en investigación, pero es importante hacer notar que en el caso de Chetumal no existe una oferta amplia de profesores de asignatura, por lo pequeño del mercado local de profesionales y su escasa base de desarrollo industrial o comercial. También se ha buscado aplicar rigurosamente las políticas públicas, particularmente las plazas aprobadas para la institución de tipo PROMEP, lo que ha llevado a buscar la contratación de profesores de tiempo completo con amplia formación académica, aunque es conveniente señalar que dada la posición geográfica ha sido necesario “importar” a los profesores con los perfiles requeridos, y para ello ha implicado ofrecerles condiciones atractivas de salario y de vida, para lograr su arraigo.

Las autoridades se han guiado por las políticas y recomendaciones de la OCDE (1998) sobre el PERSONAL ACADÉMICO, que indican:

1. Mejorar la calidad del profesorado de la educación media superior y superior mediante nuevas políticas de reclutamiento, de perfeccionamiento y de desempeño profesional.
2. Reservar la contratación de nuevos profesores de asignatura, en la educación superior, a personas que tengan un empleo fuera del sistema educativo y con experiencia profesional sobre la cual basar su enseñanza. Para los puestos de tiempo completo, en la educación

superior, buscar el reclutamiento de personas con amplia formación académica y experiencia en investigación, o con una práctica profesional muy destacada.

3. Privilegiar y estimular el trabajo en equipo de los profesores de la educación media superior y superior. Alentar, en la educación superior, la creación de equipos de profesores de tiempo completo en cada disciplina, y corregir o evitar la separación entre las estructuras de investigación y de docencia, cuidando que los estímulos al desempeño no se transformen en una simple atribución por antigüedad.
4. Organizar programas de mejoramiento para el personal no académico.

Es obvio que el aislamiento geográfico del estado ha complicado el tema de la contratación, por lo que el EPA establece el modelo de profesor-investigador, donde los profesores de tiempo completo tienen la obligación de realizar simultáneamente funciones de docencia, investigación y extensión y difusión de la cultura.

## **4.2. Estatuto del personal académico**

Compuesto de seis títulos, el primer título, en sus artículos segundo y quinto, define al personal académico y sus funciones como:

la persona física que realiza actividades académicas de docencia, de investigación, de extensión y de difusión de la cultura, conforme a los planes y programas aprobados, y que ha ingresado mediante nombramiento o contrato expedido por la propia universidad, previo cumplimiento de los requisitos y conforme a los procedimientos contemplados en este estatuto y demás legislación



aplicable [y cuyas funciones básicas constituyen] “Los procesos de enseñanza-aprendizaje, en sus diversas modalidades, y las actividades de apoyo que integran los planes y programas de estudio; la realización de los programas de investigación; las actividades de extensión universitaria y de difusión de la cultura; así como

las labores de apoyo académico-administrativo a las anteriores [EPA, 1996].

El segundo y tercer capítulo del primer título define los derechos y obligaciones del personal académicos, entre los que destacan los que se muestran en la tabla 3.2.

Tabla 3.2. Derechos y Obligaciones del Personal Académico  
Estatuto del Personal Académico

DERECHOS	OBLIGACIONES
Realizar sus funciones bajo el principio de libertad de cátedra e investigación y libre manifestación de las ideas, conforme a los planes y programas aprobados.	Desempeñar sus funciones bajo la dirección de las autoridades de la dependencia académica de su adscripción, cumpliendo con sus funciones y demás que le sean asignadas, conforme al calendario aprobado y contrato.
Percibir la remuneración correspondiente a la categoría y nivel que fije su nombramiento o contrato, con base al tabulador vigente; así como recibir las prestaciones económicas y en especie establecidas en general para el personal académico de la institución.	Organizar y coordinar el proceso de enseñanza-aprendizaje, evaluar y calificar los conocimientos y capacidades de los alumnos con honradez e imparcialidad; además, desarrollar investigaciones y participar en las actividades de extensión y difusión cultural.
Solicitar la promoción a categorías y/o niveles superiores, conforme a los requisitos y procedimientos establecidos en este estatuto.	Asistir con puntualidad al desempeño de sus labores, registrando su asistencia, mediante los sistemas establecidos por la universidad;
Contar con las condiciones materiales y didácticas adecuadas para el desempeño de sus funciones académicas, conforme a las posibilidades presupuestales de la institución.	Atender las clases o las actividades académicas que corresponda a su cátedra, asignatura o materia, de acuerdo al calendario y horarios establecidos.
Recibir las distinciones, estímulos y recompensas que le corresponda, de acuerdo con la legislación de la universidad.	Entregar a sus alumnos, el primer día de clases, el programa de su asignatura o materia, conforme al plan de estudios aprobado.
Disfrutar de las vacaciones y días de descanso establecidos en el calendario de la universidad y otras disposiciones aplicables.	Realizar los exámenes y evaluaciones de los alumnos a su cargo en las fechas y lugares fijados y entregar los resultados correspondientes en el plazo fijado.
Ser notificado de las resoluciones de las autoridades de la universidad que afecten su situación académica y, en su caso, inconformarse.	Participar en el concurso de oposición o de méritos conforme a los términos, requisitos y procedimientos establecidos en este estatuto.



Tabla 3.2. Derechos y Obligaciones del Personal Académico  
Estatuto del Personal Académico  
(Continuación)

DERECHOS	OBLIGACIONES
<p>Ser designado funcionario académico o académico-administrativo, percibir la remuneración respectiva mientras desempeña su función; reincorporarse a su adscripción académica al término de su gestión.</p>	<p>Presentar a las autoridades de su adscripción, al inicio de cada ciclo escolar su programa académico, el cual contendrá el conjunto de las actividades que pretende llevar a cabo en dicho período.</p> <p>Presentar a las autoridades de su adscripción, al final de cada ciclo escolar, o cuando menos anualmente, un informe escrito sobre el resultado de las actividades realizadas en su programa académico, independientemente de los reportes relativos al estado de avance del mismo que le sean requeridos por dichas autoridades.</p> <p>Integrar, salvo excusa fundada, la Comisión Académica Permanente, las Comisiones Dictaminadoras o los Jurados Calificadores del personal académico, en los que sea designado.</p> <p>Enriquecer y actualizar continuamente sus conocimientos, preferentemente en las áreas, campos o materias de su especialidad.</p> <p>Proporcionar los documentos y datos de su curriculum vitae para la integración de su expediente, por conducto de la dependencia de su adscripción.</p> <p>Cumplir las comisiones académicas que le sean encomendadas por autoridad académica de su adscripción y por el Rector de la universidad.</p> <p>Contribuir a la consecución de los fines y principios institucionales, a incrementar la calidad académica de la universidad.</p> <p>Participar en los cursos de formación y superación del personal académico que organice la universidad, en los que haya sido comisionado.</p> <p>Respetar y difundir la libertad de cátedra e investigación.</p> <p>Abstenerse de prestar servicios académicos particulares, remunerados o no, a sus alumnos.</p>



El personal académico de la universidad se integra, según el EPA (1996), por cinco distintos tipos de profesor-investigador:

Profesores-investigadores de **carrera** son aquellos que tienen a su cargo las labores permanentes de docencia, de investigación y de extensión y difusión de la cultura de la universidad. Asimismo, tienen la responsabilidad de impartir la enseñanza, realizar investigaciones y participar en las actividades de extensión y de difusión cultural, de acuerdo con los planes y programas académicos. Dichos profesores podrán ser de tiempo completo (40hrs./SEMANA) o de medio tiempo (20hrs./SEMANA). El personal académico de carrera de tiempo completo no podrá desempeñar otro trabajo que sea incompatible con el horario y actividades asignadas por la universidad, pero sí podrá, previa autorización escrita de la autoridad universitaria competente, desempeñar otras actividades remuneradas que sean compatibles con sus funciones académicas, siempre que el tiempo que dedique a aquéllas no exceda de ocho horas a la semana.

La UQRoo otorga a su personal académico la *beca de exclusividad*, cuyos recursos provienen del gobierno del estado y cuyo objetivo es garantizar la permanencia del profesorado en la institución. La otra parte del personal académico son los

Profesores-investigadores **auxiliares** y quienes prestan servicios mediante nombramiento o contrato de prestación de servicios profesionales, bien sea por obra o por tiempo determinado. Los nombramientos o contratos se expiden cuando los programas de trabajo de la universidad requieran de nuevo personal que, sin dedicar sus actividades en forma exclusiva a la institución, realizan sus funciones por un número de horas a la semana o al mes, determinadas en sus nombramientos y de acuerdo con los programas académicos específicamente asignados. Los nombramientos o contratos no podrán tener una duración mayor de un año y podrían ser recontractados para un nuevo periodo, a juicio de la universidad, previa evaluación académica favorable de las labores



UQRoo. Edificio Profesores.

desarrolladas en el período anterior.

Profesores-investigadores **visitantes**, quienes desempeñan las funciones académicas específicas encomendadas en el nombramiento expedido por un tiempo determinado no mayor de un año y, en su caso, prorrogable únicamente por otro más. Tendrán los derechos y las obligaciones establecidos concretamente en el nombramiento correspondiente o en el convenio de intercambio académico del cual deriva su estancia.

Profesores-investigadores **extraordinarios** son aquellos designados por el Rector en atención a sus relevantes méritos, reconocidos y alcanzados en otras instituciones de educación superior o en la universidad, por sus aportaciones científicas o culturales en beneficio de la sociedad en general. Podrán ser designados por un tiempo determinado no mayor de un año, susceptible de renovarse por otro más, para participar en actividades específicas de su especialidad en programas de docencia, de investigación y de extensión y de difusión cultural.

Profesores-investigadores **eméritos** son aquellos a quienes la universidad otorga tal calidad, por haberle dedicado al menos 25 años de servicios y haber realizado una eminente obra de reconocidos mérito y valía. Tendrán los derechos y obligaciones que esta-



blezca el nombramiento respectivo, el cual contemplará cuando menos la categoría y nivel que tenía antes de su designación; o bien, la categoría y nivel que determine específicamente el Consejo Universitario, en el acuerdo de designación o posteriormente.

Los profesores-investigadores de **carrera** podrán ocupar las categorías de Titular o Asociado y podrán ocupar los niveles A, B o C. Asimismo, tanto titulares como asociados podrán adquirir la definitividad académica,<sup>9</sup> mediante la satisfacción de los requisitos y los procedimientos establecidos en el EPA.

Los profesores-investigadores de carrera **titulares**, además de cumplir con las funciones del asociado, tienen a su cargo la atención y orientación general de la enseñanza y la investigación. Asimismo, tienen la responsabilidad de participar en comisiones para el diseño de planes y programas de estudio, presentar trabajos en congresos o eventos similares, atender cursos parciales o completos de su especialidad, realizar investigaciones y publicar sus resultados, dirigir tesis, seminarios y cursos de especialización, participar activamente en la formación de recursos humanos de alta calidad académica y profesional, y participar en las actividades extensión y difusión cultural, conforme a los planes y programas de la universidad.

Los profesores-investigadores de carrera **asociados** tienen bajo su responsabilidad las labores docentes o de investigación y de formación de personal académico especializado en su disciplina. Colaboran con los titulares en las labores académicas, sin tener relación indispensable de dependencia, salvo que las exigencias del trabajo académico así lo requieran. Hay que considerar que para ser designado profesor-investigador **asociado de carrera nivel A**, se requiere:

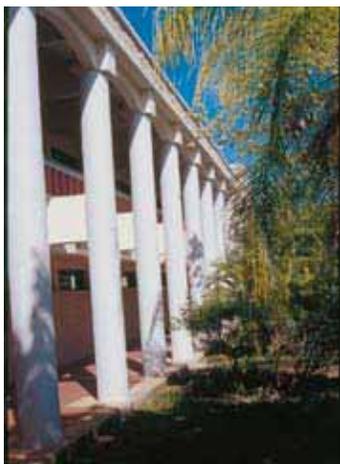
- a) Poseer grado académico de **licenciatura**.

- b) Prestar o haber prestado sus servicios académicos, al menos durante **un año** lectivo, en alguna institución de educación superior o media superior.
- c) Haber participado, al menos **una vez**, en actividades académicas de carácter multidisciplinario o de innovación o de vinculación docente, de investigación o de extensión y de difusión cultural.

Para ser designado profesor-investigador **asociado de carrera nivel B**, además de satisfacer lo señalado anteriormente, se requiere:

- a) Poseer grado académico de **maestro**.
- b) Tener al menos **2 años** de labores continuas en la categoría inmediata anterior o haber colaborado igual tiempo en actividades académicas similares o equivalentes de docencia, investigación o de extensión y difusión de la cultura, en la materia o área de su especialidad.
- c) Haber participado, al menos **tres veces**, en actividades académicas de carácter multidisciplinario o de innovación o de vinculación docente, de investigación o de extensión y de difusión cultural.
- d) Haber hecho publicaciones en revistas especializadas de circulación nacional o internacional, con comité de arbitraje, al menos **un trabajo original** con los resultados de una investigación o actividades académicas realizadas en el área o materia de su adscripción.
- e) Haber supervisado, al menos **una vez**, trabajos conducentes a la obtención de un título de licenciatura.

<sup>9</sup>Sobre la permanencia y definitividad académica, el personal académico deberá cumplir los procedimientos y requisitos establecidos para la modalidad correspondiente del concurso señalado en el estatuto y podrá ser solicitada a partir del cumplimiento del tercer año de servicios.



UQRoo. Salones de clases.

Para ser designado profesor-investigador **asociado de carrera nivel C**, además de cumplir lo señalado anteriormente se requiere:

- a) Haber participado, al menos **tres veces**, en actividades académicas de carácter multidisciplinario o de innovación o de vinculación docente, de investigación o de extensión y de difusión cultural.
- b) Haber hecho publicaciones en revistas especializadas de circulación nacional o internacional, con comité de arbitraje, al menos tres trabajos originales con los resultados de investigaciones o actividades académicas realizadas en el área o materia de su adscripción.
- c) Haber supervisado, al menos **dos veces**, trabajos conducentes a la obtención de una licenciatura.

Para ser designado profesor-investigador **titular A** de carrera, además de lo anterior, se requiere:

- a) Tener grado académico de **doctor**.
- b) Tener al menos 2 años de labores continuas en la categoría inmediata anterior o haber colaborado igual tiempo en activi-

dades académicas de docencia, investigación y/o de extensión y de difusión de la cultura, en la materia o área de su especialidad, en categoría similar o equivalente en otra institución de educación superior;

- c) Haber participado como responsable, al menos en dos ocasiones, en actividades académicas de carácter multidisciplinario o de innovación o de vinculación docente, de investigación o de extensión y de difusión cultural.
- d) Haber hecho publicaciones en revistas especializadas de circulación nacional o internacional, con comité de arbitraje, al menos tres trabajos originales con los resultados de investigaciones o actividades académicas realizadas en el área o materia de su adscripción.
- e) Haber supervisado en cuatro trabajos conducentes a la obtención de una licenciatura, o en dos trabajos para la obtención de un grado académico.

Para ser designado profesor-investigador **titular de carrera nivel B**, además de lo anterior, se requiere:

- a) Tener al menos 2 años de labores continuas en la categoría inmediata anterior o haber colaborado igual tiempo en actividades académicas de docencia, de investigación y/o de extensión y de difusión de la cultura, en la materia o área de su especialidad, en categoría similar o equivalente en otra institución de educación superior.

Para ser designado profesor-investigador **titular de carrera nivel C**, además de lo establecido en el artículo anterior, se requiere:

- a) Tener al menos 2 años de labores continuas en la categoría inmediata anterior o



- haber colaborado igual tiempo en actividades académicas de docencia, de investigación y/o de extensión y de difusión de la cultura, en la materia o área de su especialidad, en categoría similar o equivalente en otra institución de educación superior.
- b) Haber participado como responsable, al menos en cuatro ocasiones, en actividades académicas de carácter multidisciplinario o de innovación o de vinculación docente, de investigación o de extensión y de difusión cultural.
  - c) Haber hecho publicaciones en revistas especializadas de circulación nacional o internacional, con comité de arbitraje, al menos cuatro trabajos originales con los resultados de investigaciones o actividades académicas realizadas en el área o materia de su adscripción.
  - d) Haber supervisado dos trabajos conducentes a la obtención de una licenciatura y cuatro trabajos para la obtención de grado académico.

En el concurso de oposición, en el ingreso, la promoción y la permanencia del personal académico, intervienen el Rector, la Comisión Académica Permanente (CAP) y la o las Comisiones Dictaminadoras. La primera, la CAP, es un órgano colegiado de apoyo académico al Consejo Universitario, encargado de resolver sobre las evaluaciones relacionadas con el ingreso, la promoción y la permanencia del personal académico. Se integra con las seis siguientes figuras:

- a) El rector, o la persona que designe él expresamente.
- b) El secretario general.
- c) Los directores de división.
- d) Los responsables de extensión y difusión cultural y de investigación.

- e) El responsable de la carrera, licenciatura o posgrado correspondiente al concurso de que se trate.
- f) Dos miembros del personal académico de carrera de tiempo completo que pertenezcan al Consejo Universitario.

La o las comisiones dictaminadoras se integran con seis miembros, cuatro de los cuales son designados por el Consejo Universitario, de preferencia entre los profesores-investigadores titulares de carrera de la universidad que se hayan distinguido en el área, materia o disciplina de que se trate, pero el Consejo Universitario, a propuesta del Rector, puede invitar hasta dos miembros pertenecientes al personal académico de otras instituciones de educación superior que se hayan distinguido en el área, materia, especialidad o disciplina del concurso de que se trate; los otros dos son designados por el Colegio de Académicos de entre el personal académico de carrera con categoría de titular.

El procedimiento para designar profesores-investigadores de **carrera** es a través del concurso de oposición que deberá quedar concluido en un lapso no mayor a 60 días hábiles. La convocatoria debe indicar el área y la materia del conocimiento, la plaza, la categoría, el nivel, el sueldo y las prestaciones correspondientes; los procedimientos y las pruebas que se realizarán para evaluar la capacidad profesional y académica de los aspirantes y algunas de las siguientes pruebas que determine la comisión dictaminadora correspondiente:

- a) Análisis crítico, por escrito, de los programas en el área del conocimiento que se concursará, en un máximo de diez cuartillas;
- b) Exposición escrita de un tema del programa en un máximo de 20 cuartillas;
- c) Exposición oral de los puntos anteriores;



- d) Prueba didáctica de algún tema de los programas mediante la que se demuestren las aptitudes pedagógicas de los concursantes. El tema se notificará al o a los concursantes con 24 horas de anticipación;
- e) Investigación escrita sobre un tema de los programas o la presentación de un proyecto de investigación, o la realización de alguna otra actividad que demuestre las aptitudes de investigación de acuerdo con la convocatoria. Se informará a los candidatos el tema de la evaluación con 10 días de anticipación y el resultado del trabajo se presentará en un máximo de 20 cuartillas;
- f) Entrevista con los miembros de la Comisión Dictaminadora sobre los conocimientos que posean los candidatos en la materia o área de conocimiento del concurso. Las entrevistas serán en español, excepto si se trata de concurso para impartir idioma extranjero;
- g) Las demás evaluaciones que se consideren adecuadas a la plaza que se concursa y que siempre se indicará en la convocatoria.

En ese último inciso se incluye tradicionalmente cierto nivel formal del idioma inglés. El personal académico de la universidad será evaluado cada año por la Comisión Dictaminadora de la dependencia de adscripción. Ésta se llevará a cabo en el aniversario de la fecha de otorgamiento del nombramiento de profesor-investigador de carrera; o del nombramiento o contrato, para el caso de los profesores-investigadores auxiliares.

Cabe resaltar que el EPA establece que la Comisión Dictaminadora de la dependencia de adscripción a que se refiere este capítulo se integrará y funcionará en igual forma que las comisio-

nes integradas para los concursos contemplados en este estatuto. Tendrán la obligación de comparecer, si son requeridos para ello, ante la CAP o la comisión dictaminadora correspondiente. Y el personal académico que en dos evaluaciones periódicas consecutivas no obtenga resolución favorable de la comisión dictaminadora respectiva, no obtendrá la prórroga de su nombramiento o contrato, dándose por terminada su relación con la universidad al término del último nombramiento o contrato celebrado.

Las funciones que se deben evaluar son docencia, investigación y servicios, las cuales se definen en el EPA de la siguiente manera:

a) **Docencia:** Facilitar y promover el proceso de enseñanza-aprendizaje; asimismo, dirigir tesis, elaborar material didáctico, participar en asesorías académicas, en actividades departamentales, en recuperación de clases, prácticas escolares y de campo, participar en los procesos de inscripción y reinscripción, en la aplicación de exámenes ordinarios, no ordinarios, de admisión y especiales a los alumnos; participar en el proceso de evaluación del comportamiento docente; igualmente, participar en las comisiones relacionadas con la función de la docencia y demás actividades inherentes, establecidas en la normatividad de la universidad.

b) **Investigación:** elaborar propuestas de programas y proyectos de investigación en instancias internas y externas; participar en la realización, asesoramiento y evaluación de proyectos de investigación aprobados por las autoridades correspondientes; divulgar los resultados de los trabajos de investigación; y, participar en las comisiones relacionadas con la función de investigación y demás disposiciones aplicables de la legislación universitaria.

c) **Extensión y Difusión Cultural:** divulgar las actividades académicas de acuerdo con los programas establecidos; elaborar, asesorar y participar en programas y proyectos de extensión, difusión cultu-



ral y servicio social; participar en proyectos de servicios a la comunidad y estudiantiles; colaborar en la preservación y difusión de las manifestaciones artísticas y culturales; participar en eventos académicos; así como, participar en las comisiones relacionadas con la función de extensión y difusión cultural, establecidas en la universidad.

Finalmente, el EPA establece formalmente que la distribución del tiempo para el personal de carrera de tiempo completo (40 horas a la semana) deberá contemplar un mínimo de 8 horas y un máximo de 16 horas a la semana en actividades de docencia; el resto lo distribuirá en los programas académicos de investigación y de difusión cultural.

### 4.3. El personal académico: características de una realidad

Entre las 25 IES que tiene el estado de Quintana Roo, la UQRoo es una de las 13 instituciones públicas y la que más estudiantes atiende hoy en el estado.<sup>11</sup> En los dos últimos años han ingresado a la universidad poco más de 750 estudiantes y en la actualidad cuenta con un total de 3 mil estudiantes y cerca de 300 profesores.

Si bien se siguen los procedimientos establecidos en el EPA para la selección de todo el personal académico de la universidad, tanto el procedimiento para la promoción como el otorgamiento de la *definitividad académica* han sufrido algunas modificaciones por parte del Consejo Universitario,

ante la realidad institucional y el perfil del profesorado que actualmente labora en la universidad.

A partir del año 2003, a la par que la universidad inició el proceso de certificación de la calidad ISO 9000-2, los distintos departamentos académicos que conforman las cuatro divisiones -Ciencias Sociales y Económico Administrativas; Ciencias Políticas y Humanidades; Ciencias e Ingenierías y Turismo y Desarrollo Sustentable (Cozumel)- iniciaron el proceso de acreditación de casi todos sus programas educativos, lo que propició algunas iniciativas divisionales para evaluar académicamente a su profesorado y establecer algunos procesos adicionales al EPA para seleccionar y contratar al profesorado universitario de *asignatura*.

Asimismo, debido a las recomendaciones dadas por los organismos acreditadores de la calidad de los programas de licenciatura y maestría empezó, cada una de las divisiones académicas, a impulsar cursos de formación docente, lo que no ha evitado la aparición de alguno que otro “gurú” formador de formadores o, lo que era de esperarse, pequeños grupos de profesores, en su mayoría noveles, que se convierten en seguidores de alguna moda o tendencia como, por ejemplo, el *aprendizaje vivencial*.

Sin embargo, y pese al alto costo de dichos programas de formación, las autoridades universitarias no han establecido aún programas institucionales de formación docente por considerar, probablemente, que resultaba una mejor opción dar mayor cuenta al PROMEP o a la Secretaría de Hacienda del programa de *carrera docente*, expresados mejor en el número de profesores

<sup>11</sup>En el ciclo 2003-2004, tres IES públicas atendieron más de 51.6%, en promedio, de la matrícula escolar: la UQRoo (19.1%), el Instituto Tecnológico de Cancún (16.6%) y el Instituto Tecnológico de Chetumal (15.9%). En conjunto, las IES públicas (13) atendieron al 82.7% de la matrícula total: 13 787 estudiantes entre 19 y 23 años de edad distribuidos en 71 carreras cuyos estudios de licenciatura duran en promedio cinco años y los de Técnico o Asociados. Asimismo, el comportamiento de la oferta por área de conocimiento es la siguiente: Ciencias Sociales y Administrativas (59%), Ingenierías y Tecnología (24.1%), Ciencias de la Educación y Humanidades (9.5%), Ciencias Agropecuarias (4%) y Ciencias Exactas, Naturales o de la Salud (3.5%). Las carreras más demandas son tradicionalmente las de Administración, Contaduría, Derecho, Sistemas Comerciales y Sistemas de Computación e Informática. (SEyC, 2005: 29-31).



que cuentan con el reconocimiento de CONACYT (SNI), *perfil deseable* o grados académicos de posgrado alcanzados cada año por el profesorado universitario, sin dejar de considerar que existe el Programa de Estímulos al Desempeño del personal académico de carrera auxiliar.

#### 4.3.1. Formación del personal académico

A pocos años de creada la universidad se fundó el Centro de Enseñanza y Aprendizaje (CEA) cuyo propósito inicial era formar al profesorado universitario bajo el modelo educativo con el que se creó la institución. Sin embargo, sus resultados fueron pobres y desapareció después de unos años. En su lugar, tomó fuerza el Programa de Innovación Educativa (PIE), adscrito a la Secretaría General y posteriormente a la Rectoría el cual ha sido fuertemente criticada no sólo por su labor, sino por su propia existencia institucional.

Lo cierto es que mientras el CEA mantuvo una cierta tendencia discursiva hacia *el o la estudiante*, el PIE lo hizo hacia el *docente*. Pero ninguna de estas dos áreas ha hecho algo contundente para servir, por una parte, de enlace entre la Academia y el aparato burocrático, ni, por otra, ser un área pertinente de *apoyo docente*. Lo más lamentable es que recursos no le han faltado para impulsar programas de formación docente, de evaluación o tan sólo de tecnología o de investigación educativa que apoyen la labor académica que realizan el profesorado, los departamentos y sus propias divisiones académicas.

#### 4.3.2. Evaluación del personal académico

A diferencia de la formación docente, el Consejo Universitario aprueba cada año la realización de una evaluación semestral, estableciendo tradicionalmente las fechas de marzo y noviembre para

que los estudiantes evalúen a sus profesores. Al instrumento lo denominan “Encuesta de Servicios Docentes” y significa el único instrumento de valoración del desempeño académico de los profesores a través de tres dimensiones que son

##### 1. Planeación

Cómo traduce el conocimiento disciplinar en un programa de estudio que sigue a lo largo de un semestre; cómo prevé el uso de métodos, técnicas y estrategias que promuevan la adquisición de conocimientos y el desarrollo de habilidades, actitudes y valores.

##### 2. Desempeño académico

La relación del profesor con el estudiante en el proceso de enseñanza- aprendizaje. Habilidad para diseñar ambientes de aprendizaje que fomenten alumnos capaces de aprender a aprender y emprender acciones de forma autónoma y propositiva.

##### 3. La evaluación del aprendizaje

Coherencia entre planeación, desempeño y evaluación de los aprendizajes. Uso de diversos recursos e instrumentos de evaluación alineados al modelo educativo.

Recientemente, algunas divisiones académicas han establecido que se evalúe al profesorado de tres formas más, la evaluación *por pares*, realizada por un colega invitado de otra institución universitaria que labore en un departamento afín; la *autoevaluación* que el profesorado realiza de su desempeño académico a partir del plan anual de labores que entrega a principios de cada año y, por último, la evaluación del Jefe de Departamento, misma que entrega de manera discrecional al Director de División para que éste, a su vez, sea el responsable de hacerle llegar al profesorado la constancia de su desempeño académico a partir



del cotejo único entre el plan y el informe anual de labores.

Cabe mencionar que estas valoraciones que recibe el profesorado únicamente tienen peso y validez en el Programa de Estímulos al Desempeño, pero no en la promoción ni en el otorgamiento de la *definitividad académica*. Tampoco está ni forma parte de la agenda de temas que aprueba el Consejo Universitario ni en algún *adendum* del EPA.

### 4.3.3. Desarrollo profesional y programa de estímulos

Existen dos vías de apoyo al profesorado universitario que labora de tiempo completo: PROMEP y la *carrera* docente. Ésta tiene como objetivos del Programa de Estímulos al Desempeño del Personal Docente propiciar la permanencia y superación del personal docente en las tareas de enseñanza; así como estimular las actividades académicas de apoyo a la docencia que permitan elevar la calidad, como son la investigación científica, la extensión y la educación continua. El apoyo proviene de la Secretaría de Hacienda (SEP) y el Gobierno del Estado y se incluyen dentro de las actividades docentes las siguientes:



UQRoo. Edificio de Profesores.

- Impartir cursos dentro de los planes vigentes en la Institución.
- Atender, como responsable, laboratorios y talleres.
- Ofrecer tutorías.
- Asesorar tesis.
- Brindar asesoría académica a estudiantes en servicio social, prácticas profesionales, o proyectos de investigación.
- Diseñar y producir programas, materiales y medios didácticos.
- Participar en diseño, revisión, modificación, seguimiento y evaluación de planes de estudio, Realizar actividades de evaluación del aprendizaje.
- Impartir cursos de educación continua.
- Promover eventos académicos.
- Elaborar estudios y desarrollar proyectos de investigación de apoyo a la docencia.

Cada año se concursa y los aspectos a evaluar son a) Dedicación (impartición de clases frente a grupo con cursos curriculares), b) Permanencia (antigüedad en la institución) y c) calidad en:

1. La docencia con los siguientes rubros: grado académico (licenciado, pasante de maestría, maestro, candidato a doctor o doctor); constancia de calidad del desempeño docente que expide servicios escolares por las evaluaciones de los alumnos; presentación del plan de trabajo al inicio del ciclo escolar o informe de conclusión; entrega del paquete didáctico a los alumnos al inicio del curso; opinión del jefe inmediato sobre desempeño docente; elaboración de materiales de apoyo a la docencia con la constancia de la Academia; publicación de libros, capítulos o antologías para cursos que imparte; impar-



- tir curso, taller o modulo de diplomado; cursos recibidos de actualización profesional, disciplinaria o formación docente; haber cursado algún diplomado; premios o reconocimientos regional, nacional o internacional; cursos en línea.
2. La generación y aplicación del conocimiento: publicación de artículos, de capítulos, de libros, de memorias de eventos docentes con arbitraje, de traducción de artículos; obtención de patentes; conferencias; congresos; seminarios; citas bibliográficas; participación como árbitro en publicaciones; premios de investigación; ser responsables de proyectos de investigación o participar en ellos; formar estudiantes en proyectos de investigación; evaluar proyectos; ser responsables o participante de transferencia tecnológica.
  3. Las tutorías permanentes; revisión o dirección de tesis, tesinas o monográficos; supervisión de estudiantes en programas de servicio social.
  4. La participación en cuerpos colegiados; elaboración de programas docentes; diseño o modificación de planes de estudio; participación en comisiones académicas; aplicación de exámenes; coordinación de eventos académicos; moderar eventos académicos; asistir a eventos académicos.

Aspectos todos que evalúan las comisiones respectivas de cada división académica. Dichas comisiones se integran por un miembro del personal docente de una carrera adscrita a la división, uno del personal docente de otra división y uno externo, que es designado por el Rector y deberá ser de reconocido prestigio, experto del área que se está evaluado. El informe de la evaluación pasa a la Comisión Dictaminadora.

*El modelo educativo de la UQROO lo desconocen las propias autoridades y no se practica entre los profesores; la institución ofrece pocos programas de formación docente o de investigación y no tiene claro cómo lograr una efectiva vinculación con la sociedad, lo que refleja una visión incumplida.*

Los estímulos son montos mensuales basados en los puntajes obtenidos como resultado de la evaluación. Son 9 niveles que van desde 1 a 14 salarios mínimos mensuales. Obviamente al estar relacionado el programa académico con compensación de índole económica frecuentemente ha estado sujeto a debates, discusiones, críticas y modificaciones, y año tras año suele formarse un comité de revisión a los indicadores establecidos en el mismo.

#### **4.4. Entre la realidad y la teoría: la comisión académica permanente**

Poco más de una década ha transcurrido desde la creación del EPA y una cuestión es lo que está escrito en él y otra cuanto sucede. Algunas modificaciones se han venido haciendo para ajustarlo a la realidad.

El EPA establece que el profesorado *asociado A* debe contar con licenciatura, los *asociados B* y *C* con maestría y los tres tipos de profesor *titular* con el grado de doctorado. Asimismo, establece que deben haber prestado sus servicios académi-



cos en alguna otra institución y haber participado en actividades académicas de carácter multidisciplinario o de innovación, o de vinculación docente, de investigación o extensión y difusión cultural. Tanto la experiencia y el curriculum vitae serán los dos criterios básicos que definan en qué categoría, *asociado o titular A, B o C*, estarán ubicados los profesores.

En la realidad, todos los profesores que laboren en la universidad deben contar con el grado mínimo de maestría, como lo establece el PROMEP, sin importar de qué institución provenga dicha titulación. De alguna manera, el mismo PROMEP ha sido el medio indispensable para lograr que el profesorado universitario haya desarrollado una carrera profesional en docencia, investigación y servicios.

Sin embargo, este programa casi ha llegado a su fin. Lo cierto es que la gran mayoría del profesorado no ha cumplido con su obligación de recategorizarse y la propia administración lo ha dejado pasar, porque sabe que de hacerlo se vería obligada a rescindir el contrato de muchos profesores, a la vez que generaría un grave conflicto cuya consecuencia más delicada sería la falta de profesorado en la universidad.

Cabe resaltar la dificultad que tiene desde sus orígenes la UQRoo por su ubicación geográfica, así como que las condiciones y calidad de vida mantienen aislada tanto a la ciudad capital como a la isla de Cozumel; por ello el profesorado que llega dura poco tiempo y el que se queda ha generado una cultura de inamovilidad académica.

Por consiguiente, el procedimiento y los requisitos para ingresar a la universidad o promoverse a otra categoría han sufrido modificaciones en términos reales. Desde hace cinco años, con las primeras generaciones de estudiantes de maestría, fue casi natural que la universidad acabara contando con dichos egresados entre su profesorado.

*En la práctica cotidiana la UQROO adolece de una visión evaluativa, formativa y de desarrollo profesional tendiente a lograr una planta académica con el perfil profesional que la institución requiere.*

Para algunos profesores con familia resulta una posibilidad que su pareja, una vez obtenido el título de maestría, pase a formar parte de la planta académica, por lo que la planta académica de la universidad se ha venido conformando con base en las relaciones familiares entre el profesorado.

Asimismo, se ha dejado a cada departamento académico la responsabilidad de definir el perfil del profesor que desea, haciendo del procedimiento y los requisitos que se solicitan un mero proceso de trámite en el que el traje a la medida ha sido previamente confeccionado para el amigo, el compañero de tiempo atrás, el familiar o la pareja, el estudiantes preferido y el profesor auxiliar que “tanto se lo merecen” por estar haciendo méritos de tiempo atrás.

En el trabajo que desempeñan las comisiones evaluadoras, dictaminadoras y la propia CAP, el Rector, el Secretario General y los cuatro directores de división y representantes del Colegio de Académicos no cumplen con un calendario anualmente establecido, ni con criterios derivados, al menos, del EPA. Muchas veces se ven así en situaciones que el EPA no establece, lo que genera larguísimas sesiones en que las decisiones finalmente se toman por terminar la discusión, y no porque se impongan la razón o los lineamientos institucionales. Cada quien le da una interpretación al EPA. No se consulta al Abogado General y, en caso de que se haga, éste no sabe porque



desconoce el procedimiento institucional, el perfil profesional, en fin todo aquello que defina qué tipo de profesor desea la UQRoo y cómo debe actuar en consecuencia.

El modelo educativo de la UQRoo lo desconocen las propias autoridades y no se practica entre los profesores; la institución ofrece pocos programas de formación docente o de investigación y no tiene claro cómo lograr una efectiva vinculación con la sociedad, lo que refleja una visión incumplida. Rector tras Rector se trata de cambiar la misión institucional y el grupo directivo carece de experiencia profesional en el ámbito académico y universitario, y no conoce a la institución como tal.

Tampoco se cuenta con un programa de evaluación global del docente y ha habido un semestre en que la Encuesta de Servicios Docentes no ha sido aplicada, sin que los profesores digan algo o se enteren, convirtiéndose en cómplices de una situación delicada en lo que único que se busca es mantener el discurso de la *nueva universidad mexicana*, con datos que reflejen que institucionalmente se está cumpliendo y que el enorme volumen de trabajo refleje más un aparentar hacer que *ser*.

El EPA establece más obligaciones que derechos, el profesorado está impedido de trabajar en otra institución educativa y es poco claro cómo cumplir con las ocho horas en proyectos de vinculación institucional. Haciendo un repaso de las obligaciones de un profesor en la UQRoo encontramos que debe:

- Ser puntual en el desempeño de sus labores.
- Enriquecer y actualizar continuamente sus conocimientos, preferentemente en las áreas, campos o materias de su especialidad.
- Contribuir a la consecución de los fines y principios institucionales, a incrementar la calidad académica de la universidad.

- Respetar y difundir la libertad de cátedra e investigación.
- Participar en los concursos de oposición o méritos,
- Presentar tanto un programa como informe de actividades, al principio y final del año; integrar las comisiones académicas pertinentes.
- Participar en los cursos de formación y superación del personal académico que organice la universidad.

También, entre las variables de acción de cada función hay que señalar las siguientes:

a) *Docencia:*

- Facilitar y promover el proceso de enseñanza-aprendizaje.
  - Entregar a sus alumnos, el primer día de clases, el programa de su asignatura o materia, conforme al plan de estudios aprobado.
  - Atender las clases o las actividades académicas que corresponda a su cátedra, asignatura o materia, de acuerdo al calendario y horarios establecidos.
  - Elaborar material didáctico.
- Participar en el proceso de evaluación del comportamiento docente.
  - Evaluar y calificar los conocimientos y capacidades de los alumnos con honradez e imparcialidad.
  - Realizar los exámenes y evaluaciones de los alumnos a su cargo, en las fechas y lugares fijados y entregar los resultados correspondientes en el plazo fijado.
- Participar en asesorías académicas, en actividades departamentales, en recuperación



de clases, prácticas escolares y de campo.

- Dirigir tesis.
- Participar en los procesos de inscripción y reinscripción, en la aplicación de exámenes ordinarios, no ordinarios, de admisión y especiales a los alumnos.
- Participar en las comisiones relacionadas con la función de la docencia y demás actividades inherentes, establecidas en la normatividad de la universidad.

#### *b) Investigación*

- Desarrollar investigaciones
- Elaborar propuestas de programas y proyectos de investigación en instancias internas y externas.
- Participar en la realización, asesoramiento y evaluación de proyectos de investigación aprobados por las autoridades correspondientes.
- Divulgar los resultados de los trabajos de investigación.
- Participar en las comisiones relacionadas con la función de investigación y demás disposiciones aplicables de la legislación universitaria.

#### *c) Extensión y Difusión Cultural*

- Participar en las actividades de extensión y difusión cultural.
- Divulgar las actividades académicas de acuerdo con los programas establecidos.
- Elaborar, asesorar y participar en programas y proyectos de extensión, difusión cultural y servicio social.
- Participar en proyectos de servicios a la comunidad y estudiantiles.
- Colaborar en la preservación y difusión de las manifestaciones artísticas y culturales.

- Participar en eventos académicos.
- Participar en las comisiones relacionadas con la función de extensión y difusión cultural, establecidas en la universidad.

Por su parte, el modelo educativo de la UQROO pretende que el profesor encuentre un balance adecuado entre la formación general y la especialización; entre la adquisición de la cultura y la preparación para el ejercicio profesional; entre la obtención de conocimientos y el dominio de habilidades; entre el saber y el hacer; entre la formación humanística y la científico-técnica. También en el desarrollo de sus talentos, de su actitud frente a la vida, de su capacidad emprendedora, creativa y positiva, de sus habilidades para la búsqueda de información, la reflexión y el análisis sistemático, así como la capacidad de trabajo en equipo.

Por lo tanto, debe incorporársele al estudiante experiencias educativas muy diversificadas, con múltiples actividades extracurriculares, multiplicación de oportunidades de contacto vivencial e incorporación en actividades de servicio social. La función dominante no es la enseñanza sino el aprendizaje; el profesor coordina el aprendizaje y determina su programa semestral, de acuerdo con sus intereses y orientación profesional.

El profesor entonces debe dejar atrás las clases tradicionales, explorar la formación fuera de las aulas, empleando las nuevas tecnologías y sistemas de información, las prácticas profesionales y el servicio social. El profesor es un asesor del estudiante, el promotor y supervisor del proceso de aprendizaje autónomo del estudiante, por lo que:

- Debe construir con el estudiante su programa de estudios,
- Tutorar al estudiante en los cursos que elija, registrárselos incluso,
- Ser un informante experto y consultor, aclarar dudas, proporcionar información.



- Supervisar el proceso de aprendizaje por lo que aplicará todo tipo de pruebas y evaluaciones; reconocer diversas experiencias de aprendizaje, valorar el balance global del programa cubierto del estudiante y
- Divulgar sus propias ideas con base en las investigaciones que realice.

Como puede notarse, existe cierta diferencia entre un perfil y otro; uno tiende más a la actuación tradicional de cualquier profesor universitario y el otro es más acorde con los modelos en boga a finales de los noventa. Lo cierto es que tanto un perfil como el otro son desconocidos por el profe-

sorado porque que no hay programas de inducción a la universidad ni existe interés del profesorado por conocer los estatutos o el modelo educativo.

En términos reales, cabe resaltar que en la práctica cotidiana la UQRoo adolece de una visión evaluativa, formativa y de desarrollo profesional tendiente a lograr una planta académica con el perfil profesional que la institución requiere. No hay por consiguiente, una efectiva evaluación *por pares*, evaluación del jefe inmediato ni ponderación de los resultados de la evaluación que hace el estudiante; y la autoevaluación es un mero trámite que el profesor realiza, sin que medie una reflexión significativa para mejorar su actuación profesional.



# Segunda Parte

---

Metodología y resultados de investigación

El perfil del profesorado universitario en  
la Universidad de Quintana Roo





# Capítulo IV

## Metodología y desarrollo de la investigación

Introducción  
Metodología de investigación  
Desarrollo de la investigación  
Población y muestra  
Instrumentos de análisis

### Introducción

En este capítulo se presenta una reflexión sobre el marco metodológico que sustenta la investigación realizada, situando la base epistemológica que ha caracterizado al conocimiento producido en este trabajo. Desde esta perspectiva, la investigación ha supuesto guiarse por el estudio de Saravia (2004) para desarrollar el estudio empírico inicial; reflexionar sobre el modelo de competencias del profesorado en el contexto local mexicano y las paradojas que enfrenta en una nueva *era* de la civilización occidental y el fenómeno de la globalización, donde la respuesta a los desafíos que presenta es el ser y actuar *glocal*.

Con la intención de estudiar el tema de la calidad de la educación universitaria y contribuir con la Universidad de Quintana Roo (UQRoo) se eligió realizar una investigación centrada en la figura de su profesorado universitario. La relevancia del problema identificado en esta figura se en-

contró en la descripción de su perfil profesional, más que en el tema de la evaluación o formación docente o en el desarrollo discursivo de la calidad de la enseñanza.

Como se señalaba, el trabajo de Saravia (2004) constituyó el marco de reflexión inicial para abordar el problema de investigación. Se empleó una metodología empírica-analítica, basada en el paradigma positivista cuantitativo para realizar un estudio por encuesta; por lo que se consideró en esta investigación un planteamiento similar durante la fase piloto/experimental, encontrándose útil continuar con el estudio por encuesta y además emplear una metodología complementaria que satisficiera, por un lado, la inquietud de quien investigaba y, por el otro, orientaba la actitud de la investigación frente a la adquisición de nuevo conocimiento.

Por tanto, esta investigación continuó siendo un *estudio por encuesta*, con una aproximación



guiada por la metodología integral (*blenden mixed method*) o multimétodo como la llamó Bericat (1998); dos sólidas tradiciones de investigación con un grave distanciamiento y con escasos canales de comunicación entre ellas y, al parecer, impermeables tanto a la discusión como a la cooperación.

Sin embargo, la combinación metodológica en esta investigación no solo resultó útil para recopilar información y analizarla, sino que las técnicas empleadas propiciaron los elementos suficientes para analizar con mayor amplitud y profundidad la opinión del propio profesorado sobre su quehacer profesional.

A continuación, se explica en forma detallada el camino que se siguió para definir entre el profesorado universitario de la UQRoo el perfil profesional del profesorado universitario. Se presentan, en primer lugar, los resultados de la fase *piloto experimental*, las características del profesorado participante, los instrumentos a través de los cuales se obtuvo la información y la forma en que ésta fue analizada para responder a las preguntas y objetivos de la investigación. Es decir, que el presente capítulo expone lo que se hizo, cómo se hizo, a quién se le hizo y qué respuestas y reflexiones se han derivado de lo hecho en el camino trazado por y con los directores de esta investigación.

## 1. Metodología de la investigación

Del interés por ahondar en el tema de la calidad de la educación superior, se pasó a los estudios sobre la universidad *pública* a partir de los desafíos que ésta enfrenta en la actualidad. Se eligió la UQRoo como objeto de estudio y, al final, se diseñó el principio de una investigación sobre el profesorado universitario y las funciones que debían ser valoradas desde el área de la evaluación.

Luego de analizar diferentes concepciones teóricas sobre el tema de la evaluación, y al buscar definiciones sobre el quehacer del profesorado universitario, *los académicos*, surgieron tres caminos para elegir: a) la evaluación docente, b) la formación docente y, c) el desarrollo profesional del académico. En los tres, la teoría sugería fuertemente partir de la opinión del profesorado, señalando que justamente es lo que no se hace en muchas instituciones universitarias. Parecía interesante definir qué características pensaban los profesores que debían ser evaluables, quiénes debían evaluarlos y qué evidencias resultaban más precisas para englobar dichas características definitorias del trabajo que realizan.

Surgió de lo anterior el dilema entre la función docente y la función de investigación, y se sumaba una más a partir de que en la última década la misión de la universidad pública estaba siendo fuertemente cuestionada, e incluso modificada, por la sociedad y el gobierno bajo las nociones de calidad, eficiencia y rendición de cuentas, donde la masificación escolar presionaba fuertemente a las instituciones educativas de cualquier nivel, pero generaba especiales características a las de educación superior.

Se encontró que, a diferencia de otras profesiones sociológicamente definidas como instituciones, la académica es una profesión *sui generis*, de peculiares características que resultaban interesantes de investigar y definir a través de las competencias profesionales que se evidencian en cada una de las tres funciones que el profesorado universitario realiza. Así se cerraba una primera etapa del camino de investigación, definiendo la profesión académica y las competencias que la caracterizan, y que, expresadas mediante dimen-



siones del quehacer académico e indicadores específicos resultan, en un momento dado, sujetas de formación si una universidad pública tiene clara su misión y el perfil profesional de su profesorado; sujetas de evaluación como en cualquier institución social añeja debe contemplar y realizar minuciosamente; y sujetas de definición vocacional y desarrollo profesional, si alguien quiere ser profesor universitario.

Entonces, de acuerdo con los resultados preliminares de la investigación de Saravia (2004) y la aplicación del modelo de competencias profesionales al contexto específico de la (UQRoo), se realizó un estudio preliminar, experimental, con una muestra representativa del profesorado que labora de tiempo completo en la institución, cuyos resultados se explicarán más adelante, porque antes resulta conveniente terminar de explicar que mientras Saravia definía en su estudio *por encuesta* un modelo estructural de competencias profesionales para el profesorado universitario (MECPU) a partir de los resultados obtenidos en tres universidades públicas catalanas, Miguel Ángel Zabalza publicaba dos libros (2002 y 2003) sobre el tema de interés que guiaba nuestra investigación y, además, desde el enfoque de la sociología de las profesiones y la globalización todo parecía confirmar que el tema emergía en los estudios sobre la universidad, pero qué opinaba de todo esto el profesorado universitario, qué pensaba, eran las preguntas insistentes a lo largo de esta segunda parte del camino.

Así se definió en la fase *piloto* la aplicación de una encuesta, entrevistas semiestructurales y el grupo de discusión, éste último por considerar las explicaciones teóricas de que si bien se pueden desarrollar y formar en la figura profesional del profesorado universitario tanto la docencia como la investigación, el enfoque y formación pre-

via disciplinar marca las diferencias y discusiones entre el profesorado cuando se le evalúa; cada facultad, cada área disciplinar es hasta ciento punto distinta, por tanto el universo es más completo de evaluar con objetividad y los mismos criterios, entonces esto debía resaltarse en los grupos de discusión para conocer su punto de vista. Fue entonces cuando el camino a seguir se aclaró para definir los objetivos de la investigación:

1. Desarrollar un marco teórico del perfil *profesional* del profesorado para el ejercicio de la actividad académica universitaria.
2. Conocer la opinión del profesorado universitario acerca de las competencias que definen su perfil *profesional*.
3. Sistematizar los hallazgos teóricos y empíricos que orienten en su momento procesos de selección, formación y evaluación del profesorado universitario *definitivo* en la Universidad de Quintana Roo.

Las preguntas de investigación surgieron de los resultados de la fase piloto y el marco teórico:

¿Es posible reunir en un solo perfil profesional las competencias del profesorado universitario que satisfagan las actuales demandas de la sociedad del conocimiento?

En realidad, detrás de esta pregunta, surgían otras:

1. ¿Cómo ser un profesor o profesora “profesional”?
2. ¿Qué competencias pueden ser valoradas y desarrolladas en el profesorado universitario?
3. ¿Cómo evaluar al profesorado universitario?
4. ¿En qué medida los sistemas universitarios tienen explícito un modelo de evaluación coherente con su visión de profesor profesional?



Cómo se dijo, se eligió como objeto de estudio la UQRoo; aún más: se reconoció la pertinencia, para esta investigación, de las opiniones del profesorado universitario que labora de tiempo completo en la institución. Por consiguiente, a finales de 2004 se decidió aplicar una encuesta a 20 profesores de las cuatro divisiones académicas, asimismo se entrevistó a cinco líderes formales e informales de la universidad y se organizó un grupo de discusión con cinco profesores, representantes de distintas áreas de formación disciplinar.

Se eligió procesar los resultados de la encuesta sin el software estadístico de SPSS; a diferencia de los resultados obtenidos mediante las entrevistas y el grupo de discusión, para lo cuales se empleó el ATLAS-ti. Posteriormente, y con ambos resultados, a finales de 2005 se confirmaron las preguntas iniciales de investigación y la metodología, con el profesorado de tiempo completo que labora en la UQRoo.

Por resultar pertinente el seguimiento de la investigación de Saravia (2004), como se comentó, esta investigación parte de un estudio por encuesta retroalimentado por el enfoque multimétodo, que tanto en Estados Unidos de América como en España y en México se hace cada vez de manera más frecuente en el ámbito educativo. Schmelkes (2001) reseña tres de sus últimas experiencias de investigación empírica en las que combinó las estrategias cualitativa y cuantitativa donde, de las lecciones aprendidas en ellas, concluye que “en función de la irracionalidad de las metodologías cuantitativas y cualitativas son cada una paradigmas encontrados de interpretación social”. Sin embargo, sin la combinación de estas dos aproximaciones metodológicas sostiene que sus hallazgos no hubieran sido lo que son.

Schmelkes ha señalado que existe la creencia común de que las técnicas seleccionadas por los investigadores los ubican dentro de una corriente teórica determinada, que a su vez supone

una determinada opción frente al hecho educativo. Empero, esta investigadora piensa que:

La aplicación mecánica de paradigma a técnicas adolece de un excesivo simplismo y entorpece importantes procesos de investigación educativa, tanto porque establece barreras, muchas veces ficticias, entre los investigadores, como porque genera mecanismos de control social que limitan las opciones de los investigadores [2001: 83].

A sabiendas de que realizar lo anterior no era una tarea sencilla, los resultados obtenidos en el estudio piloto demostraban que la aventura de intentarlo prometía alcanzar una visión más completa del objeto de estudio, de ahí la plena identificación con las conclusiones de Schmelkes (2001).

Bericat, por su parte, explica las razones por las que la integración de los métodos no es posible desde un solo enfoque paradigmático porque, según él, el mundo social se comprende, a diferencia del mundo natural que se explica y señala, además que:

No se puede admirar una sola pirámide mientras se desprecia a la otra. No se puede seguir observando el mundo mientras se asciende por una de ellas, al mismo tiempo que se ignora el horizonte que se divisa desde la otra. Por último, no se puede seguir pensando que las pirámides están asentadas y se han construido con una arena diferente. Desde nuestra perspectiva, han crecido sobre un mismo desierto, sobre una misma ignorancia. Sus bases son muy amplias y están muy próximas, aunque es preciso reconocer que sus cimas son muy estrechas y distantes entre sí. De ahí que su completa integración no sólo sea prácticamente imposible, sino también dudosamente útil. Sin embargo lo que sí parece útil y posible es servirnos de esta doble construcción para llegar más alto y ver más lejos [1998: 24].

Justamente, en esta investigación el estudio por encuesta predomina pero bajo el enfoque, como dice Bericat (1998), de profundizar en las



reflexiones como, siguiendo sus metáforas, si de una pirámide tridimensional se tratara. Es decir, al analizar los resultados del estudio por encuesta se irán hilando y nutriendo los mismos resultados de las aportaciones recuperadas por las entrevistas y los grupos de discusión.

En realidad y sin la total intención de seguir un camino multimétodo se tomó en cuenta lo dicho por Schmelkes (2001) acerca de las tres dificultades que ella ha enfrentado en este tipo de investigaciones combinatorias y que a continuación se exponen:

1. Al existir tensión continua entre ambas estrategias debido al propio aparato conceptual que exige su consistencia y rigor en el análisis, la articulación entre ambas genera, a su vez, sus propias exigencias y la necesidad de responder a un rigor aún sin construcción, por ende, la inseguridad del investigador que lo enfrenta es enorme.
2. Ante la existencia de dos circuitos en la comunidad académica, la estrategia “híbrida” aludida no satisface a ninguno, por lo que el reto de convencer a partir de la solidez de los hallazgos a veces supera las capacidades del investigador.
3. Sin lugar a dudas, las habilidades de investigación entre un tipo de investigación y otro son diferentes, por lo que es prácticamente imposible esperar que un investigador las conjunte.

Precisamente, estas tres vivencias ha experimentado quien escribe, puesto que al buscar responder qué competencias profesionales debe tener el profesorado universitario y si es posible reunir las todas en una sola persona, el estudio por encuesta era suficiente pero no tan completo como intentar, por lo menos, mantener este enfoque de convivencia e integración, más que de síntesis.

Bericat (1998) sostiene que una investigación multimétodo se basa principalmente en una de cuatro lógicas, la de *convivencia*, la cual si bien valora ambos métodos no les otorga el mismo valor y sólo circunscribe a su propio ámbito cada método. A eso hacemos referencia al decir que esta investigación es un estudio por encuesta con un *enfoque* multimétodo y que desde la lógica de convivencia ambos métodos son importantes.

Además de la lógica de convivencia, Bericat (1998) explica tres lógicas más: la complementación, la síntesis y la contingencia. La primera parte del reconocimiento al mérito de cada método y que al combinarlos se pueden obtener datos más válidos; en la segunda se buscan modos de combinación que maximicen las fortalezas y minimicen las debilidades al emplear ambas estrategias; y en la tercera, la contingencia parte de que es útil analizar las circunstancias e idiosincrasias del contexto en el que se sitúa la investigación.

Bericat (1998) presenta además tres razones fundamentales para el diseño multimétodo, que ayudan a concluir con esta primera parte de la explicación del porqué en esta investigación por encuesta el enfoque multimétodo se recupera en todo momento, y que aquí se exponen:

1. La complementación se da cuando en un mismo marco se obtienen dos imágenes. Una que procede del método cuantitativo y otra del método cualitativo. Así, obteniendo esta doble visión de los hechos hay un informe final con dos partes bien diferenciadas, cada una de las cuales expone los resultados alcanzados por la aplicación del respectivo método.
2. La convergencia se evidencia cuando se utilizan ambos métodos y se implementan de forma independiente para identificar un mismo aspecto o tema. Se triangulan



dos metodologías diferentes para legitimar con mayor veracidad un hecho.

3. La combinación está presente cuando se integra un método, ya sea el cuantitativo o el cualitativo, al otro, con el objeto de fortalecer la validez de este otro, compensando sus propias debilidades mediante la incorporación de información que procede de la aplicación del otro método, al tenor de sus fortalezas metodológicas.

Aunado a lo anterior, un aspecto importante es la legitimidad de integrar ambos métodos, la cual depende, en primer lugar, de la intensidad del vínculo que se establezca entre los paradigmas y las técnicas de investigación

se puede sostener que, dada la selección de un paradigma, se está obligado a usar determinadas técnicas de observación, con una determinada orientación metodológica, y viceversa... puede pensarse [también] que el nexo entre paradigma y técnica de investigación no es rígido, y que por lo tanto, la selección de uno no compromete necesariamente la selección de las otras ni de sus correspondientes orientaciones metodológicas [Bericat, 1998: 39-40].

En segundo lugar, sostiene el mismo autor, la legitimidad de la integración de las orientaciones metodológicas está determinada por el grado en el que se considere necesario mantener la coherencia horizontal de la pirámide.

El debate de la integración se presenta entre dos posturas opuestas, la epistemológica que hemos denominado coherencia vertical y horizontal, y la técnica, en la que se relajan ambos criterios de coherencia. Metafóricamente expresada, la postura epistemológica sostiene que cada pirámide ha de utilizarse como una mole individual e indivisible, mientras que los defensores de la postura técnica cree que se pueden construir nuevos diseños de investigación tomando como material, con mayores o menores grados de libertad

bloques o partes de ambas pirámides [Bericat, 1998: 40].

Finalmente, sostiene Bericat que las posibilidades de integración sólo pueden ser resueltas en el plano metodológico, que evita así tanto el riesgo de un discurso paradigmático como el de un relativismo técnico:

Metafóricamente expresada, la defensa metodológica de la integración acepta la posibilidad de construir diseños utilizando elementos de ambas pirámides, siempre y cuando la nueva construcción sea en sí misma coherente, es decir, disponga de una estructura propia que otorgue al edificio suficiente estabilidad y funcionalidad [1998: 41].

Resta presentar brevemente porqué fue interesante emplear al *grupo de discusión*, dado que este tiene sus orígenes en los estudios de mercadotecnia para guiar la producción hacia la satisfacción de las expectativas del grupo en la sociedad de consumo.

Morgan (cit. por Callejo, 2001) distingue tres periodos del uso e importancia de esta técnica en la investigación social: el trabajo inicialmente realizado por diversos científicos sociales a partir de 1956, fecha en la que se publica el texto de Merton, Fiske y Kendall; un segundo periodo al final de la Segunda Guerra Mundial, donde justamente se centra la investigación en los estudios de mercadotecnia, y uno reciente, de los setenta a la fecha, en el campo de la salud y la educación como sus principales exponentes.

Lo cierto es que el grupo de discusión, según Krueger (1994), es una conversación cuidadosamente planeada, diseñada para obtener información de un área definida de interés en un ambiente permisivo y no directo, que se lleva a cabo con aproximadamente siete o diez personas guiadas por un moderador. La discusión debe ser relajada, confortable y satisfactoria para los participantes, que exponen sus ideas y comentarios



en común en un espacio vacío que se construye a partir del diálogo y la conversación.

Esa técnica pertenece a la investigación cualitativa. Según Callejo (2001) ante la importancia con la que se debe estudiar la perspectiva de los actores que forman parte de la realidad social, ya que en su manera de ver las cosas se construye lo real de esa realidad, y porque se debe conocer el lazo que vincula a los sujetos a determinados objetos, fenómenos o movimientos sociales.

El grupo es el objetivo sustancial de la investigación social, ya que a través de éste se constituye el saber. Sin embargo, Callejo afirma que la definición del grupo de discusión se enfrenta a diversas acepciones:

El actual auge de la grupalidad se ha concretado de diversas prácticas que por sus objetivos y desarrollos distintos, difícilmente cabe asimilar. Entrevista de grupo, grupo focalizado, nominales, de expertos, delphi, enfrentados, minigrupos, triangulares o de discusión se conforman como un catálogo abierto y continuamente renovado en programas y manuales de técnicas de investigación social referida al grupo. Fuera del marco estricto de la investigación social cabe destacar: grupos terapéuticos, de planificación, de sensibilización. Incluso bajo cada una de estas denominaciones se cubren prácticas frecuentemente diversas. Es lo que ocurre con el propio grupo de discusión, denominación que encierra una notable diversidad técnica [2001: 16].

Lo cierto es que el grupo se construye a partir de sujetos que no se conocen, y acuden a un espacio preparado para que ellos, en el tiempo que dispongan entregarse a través del diálogo y la discusión, den forma a un discurso, a un contenido sobre un saber o hacer a partir de esa recién formada relación; por lo tanto es una vía de conocimiento para el moderador, que posteriormente analiza dichos discursos, entrando y saliendo de ellos, codificándolos y descodificándolos centrado

en su tema de investigación, en su deseo de querer conocer y presentar a los demás lo construido.

Cabe resaltar que en esta investigación si bien los participantes se conocían, no sabían que coincidirían en un mismo espacio para construir sus opiniones en torno a un mismo tema, que por cierto no era el de su especialidad, pero cuyo rasgo en común era ser profesor universitario y ser evaluado en la misma institución.

Siguiendo con la descripción de esta técnica de investigación, se señala que por su complejidad puede ser considerada también un método de investigación como el estudio de caso, el método etnográfico u otros. Callejo, al respecto, explica los siguientes cinco pilares teóricos en los que se basa:

1. La fenomenología desde donde el investigador construye la identidad y el contexto del propio grupo, el cual cabe subrayar se desconoce y desconoce hacia donde lo llevará su propio discurso.
2. El análisis del discurso, donde el investigador es sólo un moderador y observador del grupo y éste es quien en un contexto situacional y un tema, dado de manera ambigua o poco definido, va construyendo sus opiniones y percepciones en torno al mismo, por lo que es igual de importante lo que dice como lo que no dice.
3. La sociolingüística en la que gira el grupo por sus condiciones lingüísticas y desde la que emanan “posibles puertas y ventanas para la interpretación” [2001: 53].
4. El modelo dialógico, donde el grupo en principio es más diálogo que discurso y el investigador tiene que tener la habilidad de guiar el análisis bajo las preguntas ¿a quién habla el grupo?, ¿con quién establece el diálogo? Sobre todo tiene que prestar atención a los distintos discursos



en los que se habla; a lo que se dice o se calla; a las entonaciones como elemento analítico; al contexto extraverbal (espacio, conocimiento, comprensión de la situación); y a la evaluación de la dinámica por parte de los propios participantes.

5. La reflexividad y dialogismo, donde el moderado refleja la propia capacidad del grupo para construirse y erigir el discurso a profundidad, con seriedad y con la satisfacción de los participantes al ver que a los resultados de la investigación cada uno ha aportado un granito de arena.

En reconocimiento a todo lo anterior, y a sabiendas de las dificultades que estribaba una investigación totalmente multimétodo, sólo se ha respetado este enfoque empleándolo como simples técnicas, pero con la firme finalidad de mantener la legitimidad de ambas orientaciones metodológicas, así como obtener mayor participación por parte del profesorado universitario sobre su perfil profesional y contar con mayores elementos de análisis para lograr una visión más clara y más profunda de los rasgos que conforman el perfil profesional del profesorado universitario, el contexto y las paradojas que enfrenta en el mismo.

## **2. Desarrollo de la investigación**

Se realizó en dos etapas: el estudio piloto experimental y el estudio empírico definitivo. En ambas, la organización operativa consistió en tres fases principales que se muestran a continuación.

### **I. Fase. Elaboración conceptual y metodológica**

Supuso la revisión bibliográfica del tema a la par del análisis de los avances de la investigación realizada por Saravia. También se valoró la fundamentación metodológica de la investigación, por lo que las actividades de esta fase fueron:

- Identificación y selección de fuentes documentales/bases de datos sobre el tema.
- Revisión y análisis de las fuentes seleccionadas.
- Redacción de la fundamentación metodológica del estudio empírico.
- Redacción del esquema de fundamentos del marco teórico de la investigación.

- Identificación del tema de interés y definición del objeto de estudio después del estudio piloto.

### **II Fase. diseño y aplicación de las estrategias de recogida de información**

Se concentró en el estudio piloto y el trabajo de campo en México, para lo cual se diseñaron y aplicaron las estrategias de acopio de información, por lo tanto se hizo lo siguiente:

- Análisis del cuestionario diseñado por Saravia para posible exploración piloto en un contexto particular de investigación: la UQRoo.
- Aplicación del estudio piloto/experimental con una pequeña muestra representativa del profesorado de la UQRoo.
- Análisis de resultados del cuestionario, de las entrevistas y del grupo de discusión.
- Revisiones y ajustes a los instrumentos y al proceso de análisis empleado con la información obtenida en el estudio piloto.



- Aplicación definitiva del cuestionario, de la entrevista y del grupo de discusión.
- Codificación y vaciado de datos en los programas SPSS y Atlas-ti.
- Análisis de los datos.

### III Fase. Análisis, sistematización y conclusión del informe de investigación

En la que se procedió al cierre del trabajo realizado, mediante la reflexión de los hallazgos y estableciendo un cruce de información entre lo obtenido en el estudio empírico y la información documental existente sobre el tema. Como parte de esta fase se realizaron las siguientes actividades:

- Interpretación de resultados a la luz del esquema de fundamentos.
- Elaboración definitiva del marco teórico.
- Redacción definitiva del informe de investigación.

Fases que guiaron el camino de la investigación a través de dos etapas, una fase piloto experimental y la definitiva, por lo que resulta pertinente ahondar en cada una de ellas.

#### 2.1. Primera etapa: estudio piloto experimental

El estudio piloto consistió en la adaptación al contexto de la UQRoo de un cuestionario que se estaba aplicando a profesores universitarios sobre sus competencias profesionales en universidades catalanas; este fue el punto de partida. Luego se revisaron los estatutos del personal académico y los lineamientos del programa de estímulos al desempeño; se cuidaron el lenguaje y el significado de algunos indicadores que, si bien eran cla-

ros para el profesorado español, podrían no serlo para el profesorado mexicano.

El cuestionario, en el caso de esta etapa piloto, fue diseñado para responder a dos grandes preguntas: a) qué aspectos deben ser considerados en dicha evaluación y b) quiénes deben ser los responsables de la evaluación al profesorado universitario que desea alcanzar su definitividad (permanencia) en la institución. En el cuestionario se utilizó la escala numérica de Likert, diseñada como una estrategia de participación a la medida de las actitudes y los valores, y a través de la cual los veinte profesores participantes indicaban su grado de acuerdo o desacuerdo.

Aunados a la encuesta se definieron dos instrumentos más de acopio de información: la entrevista y el grupo de discusión. En el caso de la entrevista y el grupo de discusión se diseñó un mismo cuestionario, con preguntas abiertas para conocer la opinión de cinco líderes y un grupo de seis profesores, estos últimos pertenecientes a las tres divisiones académicas que hay en la Unidad Chetumal de la UQRoo.

La mayor diferencia entre estas dos últimas técnicas fue en realidad su aplicación, es decir, mientras que en las entrevistas interesaba la opinión del líder, en el grupo de discusión lo que interesaba era construir una sola opinión a partir de diferentes puntos de vista, y conseguirlo era todo un reto.

Las preguntas elaboradas en la encuesta tenían como propósito conocer la opinión de los entrevistados acerca de: a) qué aspectos deben considerarse en la evaluación para alcanzar tal definitividad; b) quiénes deben ser los participantes en una comisión de evaluación para otorgar la definitividad académica a un profesor; c) qué retos enfrenta la institución y cómo pueden ser mejores los procedimientos a seguir y, d) cómo definen a un profesor competente.



Al final, se obtuvo la participación de:

- Doce profesores y ocho profesoras universitarias de tiempo completo. Adscritos ocho de ellos a la División de Estudios Internacionales y Humanidades, seis a la División de Ciencias Sociales, Económico y Administrativas, cinco a la División de Ciencias e Ingenierías y uno que no mencionó su adscripción divisional, no sabemos por qué razón. Con respecto a su categoría docente: cinco son *asociado A*, siete *asociados B*, cinco *asociado C*, tres *titular A, B y C*, respectivamente, y uno que tampoco mencionó su categoría sin que sepamos la razón para ello.
- Trece profesores dijeron contar con su *definitividad académica* y el resto no lo informó. Sobre su experiencia como profesores universitarios, dos se ubicaron en el primer rango (hasta cinco años); diez en el siguiente rango (de 6 a 10 años); cuatro en el tercero (de 11 a 15 años) y los restantes con más de 16 años de experiencia profesional.

Al preguntarles, en la segunda parte de la encuesta quiénes debían ser, y en qué orden de importancia, los responsables de la evaluación, dijeron que: 1) los expertos en el área de conocimiento; 2) en el campo disciplinar; 3) en el área pedagógica; 4) los responsables de políticas de profesorado y, 5) otros. No mencionaron qué otra figura y evidencias deben considerarse; dijeron también lo siguiente:

Sobre el *curriculum vitae docente*, específicamente, lo que cuenta es el indicador de ser docente, los informes valorativos que otorga el estudiante al profesor; seguido por la trayectoria en las materias que imparte y el tiempo que les dedica; así como la producción de material y las publicaciones de resultados de proyectos obtenidos mediante concurso externo. Para el caso del profesor titular, varía un poco el orden, su forma-

*Del curriculum vitae docente, lo que cuenta es el indicador de ser docente, los informes valorativos que otorga el estudiante al profesor; seguido por la trayectoria en las materias que imparte y el tiempo que les dedica.*

ción, la trayectoria como docente, su producción y participación en proyectos con recursos externos es lo que cuenta.

En la tercera parte de la encuesta sobre los contenidos de evaluación, fueron jerarquizados por el profesorado encuestado de la siguiente manera: a) si fuese un profesor *asociado* sería, en primer lugar, la formación profesional, seguida por, en orden de importancia, la docencia, la investigación y los servicios y, b) en caso de que fuese un profesor *titular*, el orden de importancia serían la formación profesional, la docencia y la investigación; los servicios se omitieron. En la segunda parte de este tercer apartado de la encuesta los rubros a considerarse fueron: 1) la formación, 2) la docencia, 3) la investigación y 4) los servicios, obteniéndose los siguientes resultados:

a) **La formación** valorada en tres aspectos: *los estudios formales, su formación como profesional docente y sus meritos en relación a la disciplina*. Asimismo,

- los resultados de la encuesta señalan como importantes *los estudios* de licenciatura, maestría y doctorado. Específicamente en el caso del grado de maestría, los participantes concedieron mayor importancia a la institución donde se ha obtenido el grado puesto que, al parecer, al ser de reconocido prestigio la institución educativa es mejor evaluada. Con menor grado de importancia se suman



a una buena formación profesional, el área específica de conocimiento, el tema de tesis y reconocimientos, donde se pide que los dos últimos aspectos sean congruentes con dichos estudios. Para el grado de doctorado lo que cobra mayor importancia es el área específica de conocimiento, seguido por el tema de tesis, y la institución es menos importante. En relación con su *formación como docente* es más importante considerarlo

para el caso del profesor universitario *asociado*; también los cursos de formación se han manifestado como importantes. Finalmente, y tocante a *los méritos profesionales*, tiene mayor peso la antigüedad, seguido del cargo y funciones que desempeña.

- El peso porcentual que le han otorgado, según el caso del profesorado *asociado o titular* es el que se muestra en la tabla 4.1.

Tabla 4.1. Ponderación porcentual para la formación resultados del estudio piloto

ESTUDIOS FORMALES	PROFESOR ASOCIADO (%)	PROFESOR TITULAR (%)
Estudios formales	40	45
Formación como profesional docente	27	27
Méritos profesionales en relación a la disciplina	33	28

b) **La docencia** se valora a través de cinco aspectos: *la formación para la docencia, la trayectoria docente universitaria, la producción de material de enseñanza, los informes valorativos sobre el desempeño docente y los proyectos de innovación*. Los resultados obtenidos en la encuesta piloto señala para cada caso lo siguiente:

- *La formación para la docencia*. La visión de enseñanza-aprendizaje universitaria es el indicador más importante, seguido de la asistencia a cursos, seminarios y talleres.
- *La trayectoria docente universitaria*. El periodo o tiempo de docencia y el tipo de materias que se imparten son los dos indicadores que deben ser mejor evaluados.

- La producción de material de enseñanza, los libros, antologías o guías de aprendizaje; así como el material en línea (hipertexto) son sumamente importantes.
- Los tres tipos de *informes valorativos del desempeño docente* son considerados importantes en el proceso de evaluación docente, y en orden de importancia la valoración otorgada por el estudiante ocupa el primer lugar, seguido por la de los responsables académicos y los colegas.
- *Los proyectos de innovación* deben ser mejor evaluados a través de indicadores, como publicaciones derivadas del proyecto; los proyectos que fueron obtenidos mediante concurso



público y los realizados **sin apoyo** económico específico.

· El peso porcentual del rubro de docencia en estos cinco aspectos se muestra en la tabla 4.2.

Tabla 4.2. Ponderación porcentual para la docencia resultados del estudio piloto

DOCENCIA	PROFESOR ASOCIADO (%)	PROFESOR TITULAR (%)
Formación para la docencia	29	28
Trayectoria docente universitaria	21	20
Producción de material de enseñanza	18	21
Informes valorativos sobre el desempeño docente	13	11
Proyectos de innovación	19	20

c) **La investigación** se descompone en seis aspectos a evaluar: *los proyectos, las publicaciones, la aplicación técnica, las becas, los premios o reconocimientos y las contribuciones a congresos*. Los resultados obtenidos señalan que:

- *Los proyectos* deben considerar tanto la participación en proyectos nacionales como internacionales; las estancias de investigación y la coordinación o participación en grupos de investigación.
- *Las publicaciones* de artículos en revistas (con arbitraje) o informes técnicos, seguido de libros y premios, así como las citas en otros autores. Resulta importante destacar que se le darían más puntos en el caso del profesor *titular*.

- *La aplicación técnica*, ya sean patentes o modelos de utilidad.
- *Las becas, premios o reconocimientos*, sean locales, estatales o internacionales; siendo más importantes los últimos.
- *Las contribuciones a congresos*, mejor evaluadas si son impartidas en conferencias internacionales y nacionales, seguido de la participación en debates, talleres o seminarios. Este último aspecto tendría más valor para el caso del profesor *titular*.
- *La dirección de tesis* tiene también su lugar, sobre todo de licenciatura.
- El peso porcentual del rubro de investigación en estos seis aspectos se muestra en la tabla 4.3.



Tabla 4.3. Ponderación porcentual para la investigación resultados del estudio piloto

INVESTIGACIÓN	PROFESOR ASOCIADO (%)	PROFESOR TITULAR (%)
Proyectos	24	25
Publicaciones	19	21
Aplicación técnica	12	13
Becas, premios o reconocimientos	12	10
Contribuciones a congresos	15	17
Dirección de tesis	18	14

d) **Los servicios** se dividen en dos, aquellos que se dan *a la comunidad universitaria* o *a la sociedad*. En el primero tienen más peso la gestión universitaria en órganos colegiados, pero lo que resulta interesante es que los resultados de la encuesta indican que los distintos tipos de servicio a la comunidad deberían ser más una función del profesorado

*titular* o deberían, al menos, de evaluarse con mayor peso porcentual. Caso similar indican los resultados de los indicadores que deben evaluarse cuando de servicio a la sociedad se trata, siendo el más importante el proyecto de vinculación con la sociedad. El peso porcentual del rubro de servicios en estos dos aspectos es el que se muestra en la tabla 4.4.

Tabla 4.4. Ponderación porcentual para los servicios resultados del estudio piloto

SERVICIOS	PROFESOR ASOCIADO (%)	PROFESOR TITULAR (%)
Servicios a la comunidad universitaria	51	53
Servicios a la sociedad	49	47

Al mismo tiempo que se obtenían los datos de la encuesta, las entrevistas y el grupo de discusión corroboraban lo anterior y reforzaban la inquietud de mejorar cada aspecto de cada ins-

trumento empleado en la etapa piloto. Al final, las preguntas procesadas con ATLAS-ti fueron:

- ¿Qué opina sobre la selección, evaluación y promoción del profesorado?





Cabe destacar que la información recopilada va de las percepciones que los profesores tienen sobre la realidad universitaria a sus expectativas en lo que creen debería ser o mejorar.

Lo cierto es que su participación confirma la importancia que tiene para una investigación de esta naturaleza considerar como un elemento

valioso su opinión. Los cinco líderes universitarios y profesores entrevistados al definir el contexto en el que se desarrolla el sistema de selección, promoción o definitividad y evaluación del personal académico de la institución señalaron que las dificultades que enfrenta en este sentido la universidad son:

**1. Un estatuto del personal académico que no es pertinente a las condiciones de la universidad.**

Desde que se aprobó el estatuto de personal académico, varios maestros nos planteamos que esta propuesta no era pertinente para la situación de la universidad, porque el estatuto estaba planteado muy a futuro —te estoy hablando del noventa y seis—, y creo que ni siquiera ahora existen las condiciones como para que un estatuto de ese tipo pudiera estar implantado en la universidad [P:1].

**2. Un modelo de universidad que no es coherente con el perfil de su profesorado e investigadores, lo que está ocasionando que la institución no cumpla satisfactoriamente con los objetivos para los cuales fue creada.**

Es necesario que:

La institución tenga claro hacia dónde vamos y qué busca de los profesores; y si los profesores en función de las metas de la institución están cumpliendo, están cuadrando su actividad docente. Yo creo que no hemos llegado a este paso porque la propia institución no tiene claro si quiere hacer un campus en otro lado, si quiere tener estas carreras u otras [...] Entonces, si no hay una claridad respecto a lo que se tiene y a lo que se busca con lo que se tiene, entonces se van a sumar aventuras y audacias, y se convierte un poco en un crecimiento desordenado, apresurado, y no acertado; y un crecimiento no acorde a lo que se espera de una universidad así, con un conocimiento suspendido [P:3].

**3. La gestión administrativa de la universidad no tiene una misión y visión que trabaje armónicamente con los miembros de su comunidad universitaria, y específicamente hablando ocasiona que el personal académico se desgaste en funciones y tareas que no le corresponden.**

Hace falta articular la situación y el trabajo divisional, las pautas del desarrollo del trabajo que hacemos individualmente para el desarrollo institucional, con lo que esperan de nosotros las fuentes nacionales. La persona que quiere desarrollarse en el Sistema Nacional de Investigadores, en muchos sentidos, riñe con la actividad cotidiana; no se dimensiona, no está articulada con la lógica y la legitimidad de los investigadores de la institución. Tienes que estar negociando tu salida, tienes que estar negociando ganarte legitimidad; no impulsada por la institución, sino convenciéndola de que es importante, y yo creo que eso debería ser al revés [P:3].



#### **4. El perfil con el que se está seleccionando al nuevo profesorado ha generado un conflicto entre la Academia de Profesores y la Comisión Dictaminadora.**

Ha sido sistemática una falla. No sé exactamente el mecanismo para arreglarla; no sé si tenga arreglo. Me refiero a lo que la División o los departamentos buscan en la fase de la aceptación, de la oposición y los perfiles que ellos buscan, los cuerpos o los grupos de evaluación que componen; no a la autorización de los departamentos, sino del Consejo Universitario, y la escasa vinculación o el escaso contacto entre esos perfiles. En las convocatorias aparecen redactados por la División o los departamentos, pero a veces distan mucho de los perfiles que sí aparecen, que sí se entrevistan, que sí se proponen, que sí se seleccionan, y que finalmente son seleccionados [P:3].

Quintana Roo es, desde hace tres décadas, una de las regiones del país con mayor dinamismo económico, contribuye con 30% de las divisas que ingresan al país por concepto de turismo. Esta realidad ha significado también un vertiginoso crecimiento demográfico que lo ha convertido en una de las regiones con las tasas más elevadas de inmigración y de urbanización, con las subsecuentes demandas en servicios públicos. Si bien la economía presenta un crecimiento, éste se concentra en un sector, el turismo, y en una región, la costa norte. El resto de la entidad vive de una agricultura tradicional y de productos primarios que carecen de competitividad internacional. En este contexto, las demandas de cuadros calificados y de investigación para promover un desarrollo sustentable son fundamentales. Sin embargo, un entrevistado destaca:

Nuestro actual reglamento e inclusive la ley orgánica, han causado que doctores con publicaciones internacionales de prestigio en gran cantidad, con experiencia en *x* o *y* elementos, llámense docencia e investigación, no se queden porque cubren los elementos, pero no todos; nada más cubren los elementos de nuestra categoría más baja y entonces dicen yo no me quedo, yo no me quedo porque por esa categoría mi nivel no me va a dar el dinero y además de que estamos tan lejos del centro ellos no encuentran otra oportunidad de trabajo, además de que nuestra misma legislación les impide trabajar en otro lugar [P:2].

La universidad otorga una prima de exclusividad en el contrato, que impide a los profesores de tiempo completo combinar sus labores con otro trabajo, a menos que se tenga el permiso institucional para hacerlo y sólo por un cierto número de horas. De otra manera, el profesor que lo deseara tendría que dejar esa prima de exclusividad para laborar. Nos han señalado además el conflicto generado por la introducción del concepto de *cuerpo académico* y el concepto de *academia* ya que ha sido una política impuesta desde arriba que choca con la cultura que el propio profesorado ha generado dentro de sus áreas académicas:

Con la ruptura del académico y con la introducción del Cuerpo Académico se rompió todo este esquema, entonces, ponen por un lado que se puede hacer investigación, pero ya la dejan así libre; el Cuerpo Académico puede decidir a donde quiere ir. En ese momento no se pusieron a pensar en que esa directriz era incorrecta, ellos [el Cuerpo Académico] deciden qué es lo que quieren investigar; si la investigación la tienen que hacer de acuerdo con lo que el proyecto, al programa educativo en su conjunto tiene, porque si se quiere integrar investigación, docencia, extensión, pues tiene que estar ligados todos ellos, el Cuerpo Académico tendría que estar haciendo eso, esa integración para así poderla retroalimentar [P:1].



**5. La normatividad que se sigue en el proceso de concurso de oposición para el ingreso o promoción y permanencia del profesorado universitario carece de un modelo definido y eficaz, lo que provoca que por más que los miembros de una comisión dictaminadora sean muy capaces para realizar su función, no sea posible y deje satisfecho al personal académico.**

La Universidad tiene excelentes cuadros académicos, hay otros que no, pero pudiera decir que la mayoría tiene un buen nivel académico, y donde yo vería mayores problemas es en el profesorado de tiempo parcial. Yo sí creo que la Universidad tiene que replantearse su sistema de selección del profesorado, la UQRoo se nutre de profesores de otros estados y los problemas que tuvimos fueron de cómo atraer a esos profesores y eso nos ha dado poco tiempo para conocer al profesor. Creo que la Universidad debería replantearse y, sobretodo, buscar un nuevo mecanismo que permita conocer con mayor tiempo, o no sé, a su candidato a profesor [P:4].

**6. En el caso específico de la evaluación anual del profesorado universitario. Lo que establece el estatuto es una cosa y lo que la administración hace es otra. Lo cierto es que ni uno ni el otro tienen el sentido de la evaluación docente.**

Actualmente hay una falla en el EPA, que dice que el profesor debe ser evaluado cada año a partir de su ingreso y eso no se ha respetado y también se ve poco funcional (P:5).

La Universidad ha pasado por varias etapas: la etapa de creación que todavía sigue estando en la universidad, es una etapa en la que el conjunto de profesores —la academia— llega a tener cierta estabilidad y que implica una serie de actividades que son necesarias; alguien las tiene que hacer, el conjunto de profesores es insuficiente para atender todas ellas, y hay restricciones para contratar más profesores; o sea, todos tenemos que dar clases, hacer investigación, revisar tesis. En fin, un conjunto de actividades que van a hacer imposible [...] salir bien evaluado en todo [P:1].

Los profesores en el grupo de discusión han dicho que perciben:

problemas en los métodos de evaluación. O sea, en primera se diluye; hay un proceso de desgaste por parte de los profesores porque hay que hacer. Bueno, ahora se va a avalar tal y hay que hacer un curriculum para tal. No hay actualmente en la Universidad y se ha querido hacer hasta ahorita que además están con una insistencia de temas fundamentalmente administrativos para integrar absolutamente todos los curriculums de los profesores y que en Recursos Humanos esté; cuando por principio, ese trabajo lo tendrían que hacer ellos [...] Pero las comisiones no tiene elementos para poder evaluar, el problema entonces no son

las personas, sino que no existe un instrumento que marque qué es lo que se debe de evaluar, de qué forma, y de los tiempos y todo eso; y también la importancia de la definitividad. Hay que definir cuáles son los objetivos y también la importancia de lo que es la definitividad porque aquí todos los profesores consideran la definitividad como un requisito administrativo. [P:GD].

Los entrevistados han dicho que se necesitan ciertas características para ser evaluado técnicamente al ingresar a una institución universitaria, pero lo que cuenta una vez dentro es la experiencia del profesor investigador. Algunos entrevistados nos han descrito el procedimiento que actualmente sigue la administración para se-



leccionar y para evaluar al profesor. Sobre este último aspecto han enfatizado el papel que vienen realizando las comisiones evaluadoras. Las cuales se integran por el coordinador del programa educativo, un alumno y un profesor externo. Su función principal es decidir si el profesor evaluado cumplió o no con el programa académico que él mismo estableció a principios del año académico. Para decir si cumplió o no, se basa en la opinión del jefe inmediato superior, en el programa académico, en la autoevaluación del profesor, en la evaluación de pares —si la hay— y en los resultados de la encuesta de servicios docentes aplicada a los estudiantes del profesor.

La encuesta de servicios docentes había sido un instrumento de evaluación diseñado por la Secretaría General y el grupo GANA de la Universidad, consta de diez preguntas y los resultados son procesados a través de un lector óptico. Sin embargo, el profesorado refleja cierto malestar e incluso desconocimiento del proceso, un entrevistado lo señala así:

Obviamente el gran problema es que —y sigue siendo— los maestros se quejan. Es que no confían en la capacidad del alumno para evaluarlos, dicen: “cómo un alumno me va a evaluar, cómo va a entender el alumno eso que yo estoy diciendo; cómo va a entender el alumno lo que ustedes le están proponiendo” [P:2].

Se puede percibir que el proceso para evaluar al profesor está establecido desde la administración y genera malestar en la planta académica, no porque ésta no desee ser evaluada, sino porque el procedimiento no es claro y consensado. La legislación establece un procedimiento, la administración otro y el profesorado no ha sido considerado en ninguna de las dos visiones, lo que ha generado malestar.

Entonces todos estos procesos de evaluación y de planeación están dejando (a mi experiencia)

*No existe un sistema de evaluación formal y explícito, existen diversas estrategias impulsadas desde arriba y por diversas áreas que no se ponen de acuerdo entre sí.*

la evaluación, la planeación, implantación y evaluación, etc. Todo un ciclo se volvieron costumbre de cada año [P:1].

En suma, la opinión de los profesores manifiesta que conocen hasta cierto grado el sistema de evaluación; sin embargo, no existe un sistema de evaluación formal y explícito; existen diversas estrategias impulsadas desde arriba y por diversas áreas que no se ponen de acuerdo entre sí. Un entrevistado lo ilustra de la siguiente forma:

Yo diría que las estrategias efectivamente han cambiado pero no ha habido un instrumento de evaluación formal, ha habido mucho intentos. Sé también que ha habido algunos mecanismos de evaluación pero te puedo decir que ninguno de ellos se ha aplicado ni de manera constante ni formal. Incluso yo diría que no existe algún instrumento que podría enseñar la forma de evaluar a los maestros [P:5].

Existen evaluaciones no sólo que desgastan a los profesores, sino que hacen que la propia administración pierda el sentido de su evaluación.

La forma de evaluar de los maestros ha sido la de presentar un informe anual, y al final del año presentar un informe de lo hecho y de lo no hecho, pero sin que haya una medida que indique si el profesor fue óptimo o no; prácticamente es un informe de trabajo el cual básicamente no se utiliza para otros fines. Y cuando quiere el profesor la definitividad o quiere concursar en el Programa de Carrera Docente vuelve a ser evaluado



bajo otros aspectos; entonces, finalmente esas evaluaciones, la estrategia no ha sido tan buena porque el profesor pasa por diversas evaluaciones y eso también es cansado y desgasta a la gente [P:5].

Algo que ha captado nuestra atención es lo que el entrevistado ha dicho sobre los aspectos que se evalúan del docente:

La docencia no está presente aquí, la docencia casi no está presente, la docencia se ve como una cuestión colateral [P:1]

Otro entrevistado menciona lo siguiente:

Las estrategias de evaluación que se han aplicado han sido insuficientes, no se han hecho evaluaciones anuales, no ha habido; y las comisiones académicas deben estar atentas. Lo importante es que no sea por decisión del rector que tengan que hacerse las evaluaciones. Siento que lo que ha pasado es que los cuerpos académicos han venido soslayando esa responsabilidad que tienen, y simplemente esperan que el rector lo ordene para que el director académico diga: “mira me lo ordenó el rector y hay que hacerlo”. Ya ha pasado esta situación de no querer confrontarse con los profesores y aplicar los propios estatutos establecidos [P:4].

En este sentido, los profesores participantes en el grupo de discusión han mencionado:

El desempeño debe ser tomado en cuenta, pero obviamente debe de haber reglas claras de evaluación. Sí hay una total separación entre lo que es desempeño y de lo que es, estén, lo que son, los criterios de promoción, de definitividad, de ingreso y de permanencia. Segundo punto, que se tomen en cuenta todos sus méritos, no sólo de los grados como el de la labor docente; qué se realiza, número de grupos, horas. En sí toda la cuestión ésta, digamos, que es la que importa; actividades un tanto de carácter académico, e inclusive, diría yo, de carácter administrativo, porque en algunos casos la cuestión administra-

*Se necesitan ciertas características para ser evaluado técnicamente al ingresar a una institución universitaria.*

tiva llega a ser importante para lograr esta definitividad [P:GD].

Señalan que existen evaluaciones de todo y para todo, sin saber para qué, por lo que el papel de las comisiones tiene que

ver con el PIFI una estrategia y cuándo te evalúan no tiene nada que ver lo del PAL, y la beca de desempeño. Ojalá que entregar resultados o producto no se vuelva una carga, sino que se vuelva realmente un criterio, una acción de elevar el nivel académico, de elevar el nivel de calidad, de elevar el nivel del servicio; entonces, bueno aquí efectivamente es que estos modelos de evaluación son obra de los administrativos porque en realidad hay otros aspectos que quedan a la deriva -no se pueden determinar- y por otro lado son muy desorganizados. O sea, a veces estamos fragmentados [P:GD].

Todo lo anterior lleva a cuestionarse para qué evaluamos, con qué finalidad, pero sobre todo cómo podemos mejorar nuestro sistema de evaluación para otorgar la definitividad; al respecto dicen lo siguiente:

El primer año es como una primera prueba acerca de su desempeño; el segundo año, otra prueba si su desempeño fue adecuado. Rindió y cumplió con lo que se estableció para su trabajo, al tercer año se da el visto bueno de todo lo que hizo y todo lo que actuó de acuerdo a lo que se haya planeado en base a los niveles de calidad etc. Eso es lo que determina en un momento dado cierto grado si es una persona definitiva; tener una seguridad en el trabajo [P:1].



Creo que la evaluación, tú sabes que puede tener la cuestión formativa. Una evaluación formativa donde establecemos como criterio mínimo la de cubrir su plan de trabajo establecido en tiempo y forma más todas las actividades que él realice, también van a estar sujetas a evaluación; y no necesariamente voy a recibir un castigo o una recompensa por ello, sino que voy a tratar de establecer un sistema de calidad con el profesor y decirle: “mira estos son tus problemas, no se tienen porqué enterar los demás; son para ti súperalos y adelante” (P:2).

Además de la finalidad formativa, está el aspecto de los criterios, la visión; alguien lo menciona así:

Mira, habría que establecer entre dos criterios: el criterio cuantitativo y el cualitativo; yo creo que sin duda el diseño de un conjunto de tareas semestrales o anuales, donde se establezcan con claridad las metas a cumplir en ese periodo de prueba. En ese periodo, donde comprende ese trabajo para la obtención de la definitividad, tiene que ir acompañado de una evaluación muy clara, una evaluación en donde esté presente el diseño inicial de las tareas previas semestrales (P:3).

Sobre los aspectos que deben ser evaluados, los entrevistados mencionaron la formación profesional como el criterio básico para la selección del profesorado; luego, una vez que se es profesor, la experiencia y la formación docente e investigadora. Están de acuerdo con que exista un sistema de evaluación con el que se seleccione, promueva, defina y evalúe año con año al profesor. Los aspectos que tanto en la encuesta como en la entrevista señalan son los siguientes:

1. Una evaluación anual con rubros perfectamente explicitados y consensuados tanto en el interior como al exterior de la institución.

Básicamente, lo que pudiera darnos una precisión sobre su productividad. Un profesor, cuando tú analizas su currículum vitae lo que te indi-

ca es lo que ha hecho en términos de profesor universitario: en qué instituciones ha estado; o dentro de una misma institución, qué cursos ha impartido; cuál es su área de formación inicial o las especializaciones que ha logrado. Me parece importante los grados que ha obtenido y la productividad asociada: si ha publicado, si ha editado, si ha contribuido a generar conocimiento; sobretodo, si lo que está haciendo es también importante en el ámbito en el que está inmersa la Universidad, pues creo que ésto sería para mí un elemento central para la definitividad académica. Los indicadores que se establecieron por parte de PROMEP son los adecuados. A mí me parece que son indicadores buenos, sólidos porque justamente pretenden evaluar al profesor tanto en su formación docente, en su formación investigadora. En fin, en cuatro rubros fundamentales (P:4).

2. Enfatizan el tiempo de evaluación anual.

Habría que someterlo a análisis, pero cada año el profesor —pienso yo que sería conveniente—; aunque tal parece que el que va con el calendario es mejor, porque pues se presta para que los profesores presenten programas anuales que se integran también a programas institucionales que se presentan cada año; entonces sería año calendario (P:5).

El tema obligado ahora es mencionar *qué es un profesor competente*, y los entrevistados han dicho que es aquel que cumple con sus funciones de acuerdo con los parámetros y criterios establecidos, que se preocupa por su desarrollo profesional, que utiliza las nuevas tecnologías educativas para mejorar su función docente e investigadora; que genuinamente se preocupa por el éxito de sus estudiantes y se vincula activamente con su comunidad, y por ende con la sociedad. Los entrevistados han mencionado que:

- No es un profesor tradicional [...] debe ser aquel que, dedicándose a la docencia, para empezar



con un carácter de facilitador del aprendizaje, que esté buscando que el alumno no reciba información, sino que procese información [...] Una persona que se está actualizando constantemente, que a la hora de llegar a su ciclo de clases en un semestre determinado ya realizó lo que está (en el arte); que te estas royendo lo último que hay en información, lo último que hay en software, lo último que hay en tecnología. Un profesor que domina su área de formación, la teoría que está al respecto [...] Como investigador creo que tendría que estar buscando hacer ese trabajo de registro, de análisis, de documentación y divulgación de los logros. Yo no estoy de acuerdo de que un buen investigador es sólo el que logra financiamiento externo, yo creo que eso no es cuestión de competencia, ahí si diría que la política institucional tendría que cambiar, tendría que ser la misma institución la que esté buscando fuentes de financiamiento para darle a muchos profesores la oportunidad [P:2].

- Un profesor competente es un profesor que está actualizado en las áreas que conforman su disciplina y en las nuevas tecnologías para incentivar a una mayor participación del alumnado en clase y que se pueda evaluar mejor al estudiante [P:4].
- Un profesor, que en primer lugar conduce —por lo menos internamente para mí—, conduce prácticamente a su academia proyectos; o sea, es la persona que normalmente está participando en proyectos, vamos a llamarle exitosos desde todo el punto de vista: desde la oportunidad para obtenerlo, el cumplimiento para el proyecto mismo y la evidencia de los resultados de este proyecto. Son profesores que normalmente son llamados para resolver muchos de los problemas que se presentan dentro del campo de desarrollo principalmente aplicado; y él por su propia cuenta, pues obviamente tiene un desarrollo teórico que lo incrementa a base de su propia autoenseñanza y preparación. O sea, creo que en ese sentido esas personas son reconocidas. Incluso una per-

sona que hasta llega a ser ordenada, no digamos maneja muchos proyectos, pero tiene un camino, digamos constante de hacia a dónde quiere llegar (P:5).

Los profesores en el grupo de discusión han mencionado, al referirse a un profesor competente, como aquel que:

Está incidiendo sobre un proyecto claro de la Universidad, pues sería aquel Competente —con mayúsculas—, aquel ha demostrado que evidentemente tiene las habilidades necesarias que exige la institución para poder realizar labores docentes o de investigación, pero además que puede demostrarlos. Y ¿cómo lo demuestra?, pues a través de las evaluaciones, la competencia se debe de evaluar a partir de resultados muy concretos. El ámbito de su carrera y debe de tener entonces [...] la competencia en su profesión y tener muy claro de qué se trata su profesión, de qué se trata su universidad y tener los valores universales (P:GD).

Respecto a *qué habilidades o competencias profesionales* debe mostrar un profesor universitario, los entrevistados han mencionado que:

Sus habilidades para ya dirigir estudiantes en un curso; llevarlos al logro de ciertos aprendizajes, estabilidad y capacidad para participar ya sea dirigiendo, coordinando o participando honestamente como (talacha) en trabajos de investigación o algo diferente. Participar y colaborar llevar cierto conocimiento en asuntos externos a la Universidad para prestar servicios profesionales a instancias externas a la Universidad, bueno yo creo que esas son las competencias que debe tener (P:1).

Con respecto a las figuras que integran los comités de evaluación nos han respondido que sí, aunque se tendría definitivamente que considerar. Aunque parece que todos están de acuerdo en que las comisiones deben integrarse por las siguientes figuras: el experto en el área de cono-



cimiento, seguido por el del campo disciplinar y el de educación o pedagogía; en último lugar los responsables de las políticas del profesorado. Por

lo que todos los entrevistados proponen que se consideren las siguientes posibilidades:

### **1. Planear en trabajos de equipo, conjuntamente la administración y el profesorado, durante la época de verano.**

Si se utilizara el periodo de verano un poco paralelo a esos cursos que se dan en verano, que no son muchos, debería de ser un proceso en la que la misma Académica, cuerpos académicos o grupos, centrados en un proceso de evaluación continua, o sea evalúas inmediatamente. ¿Qué evalúas? Evalúas el desempeño del programa o varios programas educativos adscritos a los cuerpos académicos; en qué fallaron qué problemas tienen que sería necesario hacer para corregirlos y mejorarlos; se establecen ahí una serie de tareas, se hace lo mismo para cada Cuerpo Académico en cuanto a sus programas educativos y las tareas necesarias. Ahí cada uno estará evaluando su compromiso; o sea, cómo participó cada uno en el proceso y si hay algunas tareas que se requieren y no hay personas para hacerlo, se establece ahí una necesidad, una necesidad de contratar a una persona y está bien sustentada, no, aparte ya establecerías esto que llamarías tu plan de trabajo y podrías establecer tu plan de necesidades, podrías solicitar tu presupuesto pensando en esa necesidad [P:5].

### **2. Pensar en la Universidad y de manera colectiva.**

Hay que dejar de lado las pretensiones muy particulares y pensar en la institución, la institución es la que a final de cuentas decide. ¿Para qué la institución?, bueno, ¿para qué los alumnos? Bueno, para el desarrollo de nuestra región, de nuestro país. Entonces con esa filosofía es como yo lo haría así, pensándole a fondo [P:2].

### **3. Apoyar a los profesores por asignatura e integrarlos en el programa de mejoramiento del profesorado universitario, al mismo tiempo que se plantean mejores estrategias para el sistema de selección.**

Hacer un banco de asignaturas, capacitarlos, apoyarlos. Porque se requiere tener un banco con esos profesores, que su mayor tiempo laboral no es para la Universidad, pero que lo mejor de sus conocimientos se lo pudieran transmitir a los estudiantes y replantearse su sistema de selección del profesorado y, sobretodo, buscar un nuevo mecanismo que permita conocer con mayor tiempo, o no sé, a su candidato a profesor [P:4].

Creo que debe de marcarse un perfil, e internamente debería de dejarse la opción a la academia de ver si los casos de los profesores que no cubren estrictamente el perfil podrían funcionar dentro de ella. También yo diría que los profesores que han entrado a la Universidad hace mucho tiempo; hay mucho como profesor auxiliar. La Universidad en función a las evaluaciones, si resulta productiva, debería promover que obtengan los grados; sería básicamente lo único que les faltaría para ser los profesores que cubrirían esas áreas. ¿Porqué no ayudarlos?



#### **4. Mejorar los estatutos del personal académico, su sistema de evaluación y retribución, cuidando siempre el equilibrio entre la misión universitaria y el perfil de su profesorado.**

Todos estamos conscientes de que en su momento, cuando fue creado, se cometieron muchas cosas que no funcionan, lo demuestra la práctica. Para evaluar al profesor, para mí tiene que partir —como decía antes— de ya sabemos en alguno sino perfectamente cómo estamos, sabemos a dónde queremos llegar; bueno, pues en ese camino hay que planear cada año; tenemos que pedir recursos, deben planearse para hacer crecer esos profesores en alguna forma. Y la otra cosa que debe estar es que debe haber incentivos ligados a esas cosas, porque ahorita el único incentivo propiamente que hay para los maestros, y mal aplicado, es el famoso Programa de Calidad Docente; pero te van a evaluar, pero te evalúan un año atrás. Entonces, si el profesor tiene interés por eso y se fija en lo que ocurrió ese año y se va, como decimos, a buscar los puntitos; sabe que eso le va a garantizar algo, pero eso no cubre con los objetivos de la Universidad [P:5]

Aunado a lo anterior, el esquema de fundamento teórico también destacaba aspectos interesantes para estudiar y el mismo contexto de la UQRoo contribuía, sin saberse aún, a enriquecer la segunda etapa de investigación empleando los mismos instrumentos; por supuesto con modificaciones precisas a cada uno de los mismos y añadiendo el empleo de software especializado para analizar los resultados que se obtuviesen en la segunda etapa.

### **2.2. Segunda Etapa: estudio empírico definitivo**

El perfil del profesorado universitario a partir de la identificación plena de sus competencias profesionales, y del contexto particular en el que se desempeña la institución universitaria resultaba más interesante por todo lo realizado y obtenido en la etapa inicial. Más aún, la propia trayectoria profesional como profesora universitaria en la UQRoo, el desarrollo del tema ante los desafíos

que impone el fenómeno de la globalización y las opiniones recuperadas en el estudio experimental, a la par de los acontecimientos de ese momento, señalaban que el tema era lo que un problema debe tener para poder ser estudiado: real, factible, relevante, resoluble, generador de conocimiento y de nuevos problemas.

La revisión documental consistió en la selección, lectura y análisis de diversas fuentes documentales que al final permitieron adentrarse al conocimiento del tema y desarrollar así el marco teórico correspondiente (capítulos I, II y III). La tabla 4.5 muestra la organización del trabajo en esta primera parte de la segunda etapa de la investigación.

Específicamente, el estudio definitivo consistió en conocer las opiniones que tiene el profesorado universitario acerca de las características y rasgos que definen el perfil profesional del profesorado universitario con definitividad académica en la UQRoo, a través de un estudio de encuesta, Latorre, del Rincón y Arnal sostienen que “la encuesta es muy útil cuando la investigación requiere de datos descriptivos que los sujetos puedan proporcionar a partir de su propia experiencia personal” (1999: 182).



Tabla 4.5. Organización del Trabajo

**OBJETIVO**

Conocer el estado de la situación sobre la profesión y profesionalidad del profesorado universitario

**TÉCNICAS UTILIZADAS**

Revisión de un conjunto de lecturas específicamente seleccionadas por su especialización en el tema de sociología de la globalización, sociología de las profesiones, estudios sobre la universidad, en particular la universidad en América Latina, y empleo de diccionarios especializados. Una vez más, revisión de las mismas fuentes documentales en las que se fundó teóricamente Saravia (2004) y elaboración de esquemas conceptuales útiles para organizar la información sobre los temas tratados en el marco teórico de esta investigación.

**MATERIAL DE TRABAJO: LAS FUENTES DOCUMENTALES**

En primer término se consideraron aquellos documentos que de manera directa e indirecta abordaban el tema de evaluación y formación docente, la calidad de la educación, la enseñanza y la universidad; posteriormente, el tema de sociología de la globalización y de las profesiones, así como lo correspondiente al tema de las competencias y el ser profesor. La selección de las fuentes documentales ha seguido los siguientes criterios:

Idioma: castellano e inglés

Temporalidad: referencias publicadas preferentes desde 1990 en adelante

Relevancia: se consideró el aporte substancial de la referencia, independientemente del año de publicación.

El cruce de estos tres criterios permitió la selección de información valiosa, actual y diversa que facilitó la mayor amplitud posible para el conocimiento y comprensión del tema del profesorado universitario.

Se participó durante tres meses en un seminario sobre la profesionalización de los académicos en México. El seminario se organizó cada quince días con una duración de 4 horas y las lecturas eran previamente enviadas para su discusión y análisis con figuras señeras del tema universitario en México: Manuel Gil Antón, Rocío Grediaga. La sede del seminario fue la Universidad Autónoma de la Ciudad de México. Este seminario, con el cruce anterior, permitió la retroalimentación y actualización del tema en México, lo que traerá como consecuencia unas conclusiones más sólidas en esta investigación.

**REDACCIÓN Y EXPOSICIÓN DE HALLAZGOS**

Ha permitido elaborar el marco teórico-conceptual (capítulo I-III) bajo la siguiente lógica:

1. El fenómeno de la globalización: un desafío universitario
2. Características de una profesión académica: el profesorado universitario
3. El profesor universitario en México



Por consiguiente, se diseñó un cuestionario de opinión centrado en los aspectos que deberían ser considerados en los ámbitos laboral y disciplinar por parte de cada uno de los profesores. En el caso del cuestionario de opinión, el instrumento se basó en diversas preguntas cerradas, en las que se le pidió valorar el grado de importancia que tienen algunos aspectos de la actividad académica, a efecto de considerarse o no parte del perfil definido como profesional del profesor universitario. La valoración consideró:

- Los indicadores para valorar el perfil del profesor que desea solicitar a la institución su definitividad académica.
- El peso porcentual que la comisión dictaminadora le asignaría a dichas competencias y las dimensiones en el otorgamiento de la definitividad académica.

- El perfil adecuado de los integrantes de la comisión *ad hoc* responsable de valorar si a un profesor solicitante debe o no otorgársele la definitividad académica.
- Las evidencias sobre las cuales se tendría que basar la decisión de la comisión dictaminadora.

La estructura del perfil profesional se apoya en tres grandes competencias: científica, técnica y sociopersonal, y cada una de ellas da cuenta del saber, del hacer y del ser/estar, desde un enfoque totalmente centrado en la labor profesional. Cabe resaltar que el estudio empírico ha recogido mayoritariamente la opinión del profesorado de tiempo completo de carrera y auxiliar que constituye el colectivo de solicitantes susceptibles de haber participado o de participar en un futuro como tales.

Tabla 4.6. Aspectos a considerar en entrevistas y grupo de discusión.

Objetivos específicos en la entrevista-gd	Dimensiones cuestionario	Preguntas Entrevista-gd	Categorías Atlas-ti
Conocer su opinión sobre los grandes rasgos (competencias) profesionales del profesorado universitario en la actualidad	Científica ( <i>sabe</i> )	¿Cuáles son las competencias profesionales del PU?	Profesor Competente Concepto
	Técnica (es capaz)	¿Qué rasgos destacaría en su quehacer cotidiano DIS?	Competencia Perfil
	Sociopersonal (es, se relacional)	¿Qué significa distinguirlo como un profesional?	Profesor siglo XXI
Conocer su opinión considerando la singularidad del contexto del estado de Quintana Roo	Realidad	¿Qué singularidad tiene ese perfil ante el contexto regional?	Contexto
	Objetivos	¿Cree que el EPA considera ese perfil actual?	Profesor UQROO
Ahondar en la tipología y ámbitos de la profesión académica en la UQRoo	Obstáculos	¿Qué hay que mejorar?	Otros
	Definitividad	¿Qué elementos pueden conjugarse para otorgar tal definitividad?	Perfil definitividad
Conocer su opinión sobre cómo abordar su valoración	Acreditación	¿Cómo se abordaría su evaluación?	Valoración perfil



Por lo tanto, los resultados del estudio reflejan la opinión del profesorado más involucrado con la institución y el que, en un momento dado, promueve normas relativas a la gestión del personal académico. Adicionalmente, debido al enfoque multimétodo que de manera indirecta guió este estudio por encuesta, se elaboró un guión de preguntas abiertas para la entrevista y el grupo de discusión. En el caso de éste, se decidió diseñarlo con dos consideraciones: el guión de entrevista y la presentación de los resultados preliminares obtenidos a través de la encuesta. Hay que señalar que la conformación

de los grupos de discusión tenía la intención de generar espacios de reflexión por parte de sus participantes, mismos que se esperaba traerían consigo un enfoque disciplinar.

Tanto la entrevista como el grupo de discusión tenían la finalidad de conocer la opinión de los académicos líderes y contrastar o complementar los resultados obtenidos a través del cuestionario, de donde se generó la tabla 4.6.

Con todo lo anterior, se esperaba generar un marco de interpretación más amplio, profundo y contrastante de la perspectiva expresada por el profesorado de la UQROO.

### **3. Población y Muestra**

Según Bisquerra (1988) una encuesta se dirige al grupo y suele utilizar un cuestionario como protocolo de investigación, donde lo que interesa conocer lo expresa por orden de importancia para obtener porcentajes y encontrar relaciones entre las variables. También se reconoce que en la realización de una encuesta se puede aplicar la técnica de la entrevista, para la cual es recomendable construir un protocolo (el cuestionario) y seguir una guía de investigación prevista. Esta investigación añadió únicamente una técnica: la del grupo de discusión

Con anterioridad se señaló que el estudio piloto resultó útil para la identificación del problema. En él, el estudio, se seleccionó una muestra representativa del profesorado universitario como parte de las estrategias de rigor para la investigación (20 profesores, 7 entrevistados y 5 participantes en el

grupo de discusión). Posteriormente, se contempló la participación de todo el profesorado universitario, así como de todos los directores de alguna división académica, además de algunos líderes formales e informales identificados en la institución.

La población objetivo se situó en la UQRoo y la muestra abarcó a todo el profesorado que labora de tiempo completo en la misma. Los participantes fueron identificados a partir de la información proporcionada por la Dirección de Planeación, por lo que se puede decir que la población objeto se situó en todo el profesorado de carrera o auxiliar que laboraba de tiempo completo en la institución hasta diciembre de 2004.

A continuación se explican detalles de la población y muestra correspondiente, así como de las estrategias de acopio de información aplicadas en el estudio empírico.



Tabla 4.7. Profesorado de TC por tipo de contratación, grado y reconocimiento

División Académica	Tipo de Nombramiento	Último grado académico					Tipo de reconocimiento		
		BR	PLIC	L	M	D	Total	Con perfil PROMED	Con S.N.I.
DCI	Honorarios	1		5	2		8		
	PIA					1	1		
	PIC			7	19	9	35	8	4
Total DCI		1		12	22	2	44	8	4
DCPH	Honorarios		1	15	4		20		
	PIA			1			1		
	PIC			1	19	9	29	13	5
	PIE					1	1		
Total DCPH		1	17	24	9	51	13	5	
DCSEA	Honorarios			4	1		5		
	PIC			7	18	7	32	8	2
	PIE			1			1		
Total DCSEA			12	19	7	38	8	2	
DDS	Honorarios			6	1		7		
	PIA			2	2		4		
	PIC			1	16	3	20	5	3
Total DDS			9	19	3	31	5	3	
Total		1	1	50	84	28	164	34	14
Datos al 10 de octubre de 2005						PIA	Profesor Investigador Auxiliar		
BR: Bachillerato						PIC	Profesor Investigador de Carrera		
PLIC: Pasante de licenciatura						PIE	Profesor Investigador Extraordinario		
L: Licenciatura						S.N.I.	Sistema Nacional de Investigadores		
M: Maestría									
D: Doctorado									

Fuente: Dirección de Planeación-UQRoo

### 3.1. Fiabilidad

Se define como la constancia en la medida obtenida, lo que es igual a decir que revela el grado en que la opinión de los sujetos es consistente entre sí cuando valoran un objeto distinto de otro, por tanto, se traduce en cierta unanimidad que puedan demostrar las opiniones que expresan los sujetos sobre determinados aspectos; su índice estadístico es el Cronbach Alfa.

El cuestionario aplicado reveló una fiabilidad promedio del 97% (alfa = ,963) destacable por ser

tan alta sobretodo si se considera la extensión y densidad del mismo con 58 variables (todos con respuesta medible a través de una escala de Likert). Hay que tomar en cuenta que el alfa por arriba de 0.7 o más puede considerarse fiable y por consiguiente satisfactoria.

El índice de homogeneidad indica el grado o correlación pero en particular indica como se comporta cada variable de acción en la prueba global, por consiguiente, en este cuestionario la pregunta ¿Qué variables de acción se comportan mejor o peor? Reflejaba un alto índice de homo-



geneidad entre las variables exceptuando con un índice menor las variables:

CTE4 Potenciar la funcionalidad de los grupos de investigación

CTE5 Compartir y asesorar el desarrollo de las actividades de investigación

CSPC1 Promover (y participar) en grupos de estudio o investigación relacionados con la materia que da

CPSC2 Incorporar en su trabajo los aportes de otras personas

CPSC4 Participar en grupos interinstitucionales de trabajo académico

CPSD5 Participa en grupos colegiados, de evaluación docente y/o mejora institucional

También se puede observar la tabla de fiabilidad por cada dimensión, en la cual resalta que la competencia científica es la que menor fiabilidad señala:  $\alpha = ,852$  Seguida de la competencia técnica:  $\alpha = ,923$  y la competencia sociopersonal:  $\alpha = ,942$ .

### **3.2. Validez**

Implica la precisión en la medida, o lo que es igual indica el grado en el que el instrumento genera información que está efectivamente relacionada con los aspectos medidos, es decir, midiendo específicamente aquello para lo cual ha sido diseñado. La validez puede ser interna o externa; esta última a su vez es convergente, cuando la información generada por el cuestionario es similar a la información generada por otras fuentes (p.e. cuando la información generada por entrevistas muestra tendencias similares de opinión sobre el mismo aspecto cuestionado), o es divergente

cuando no se encuentran tendencias que coincidan en las opiniones sobre el mismo objeto provenientes de fuentes de información diferentes. La validez interna, por su parte es de tres tipos.

- Validez de contenido: representa la congruencia existente entre los aspectos considerados en el cuestionario y los teóricos que fundamentan el objeto de estudio; en este sentido, todos los aspectos indicados en el cuestionario representan verdaderamente lo que implica la profesionalidad académica.
- Validez de criterio: alude al grado de relación existente entre los resultados de medición y la hipótesis formulada previamente sobre el comportamiento del indicador y los aspectos que se desean medir.
- Validez de constructo: se refiere al grado de congruencia que hay entre las agrupaciones de respuestas que emergen del análisis de datos y la organización estructural de las secciones y preguntas del cuestionario. En este sentido, el análisis factorial es el proceso estadístico que generalmente se emplea para establecer a posteriori las agrupaciones existentes en las respuestas. La validez de constructo es convergente cuando existe una cierta relación entre lo esperado teóricamente y lo encontrado empíricamente, y es divergente si esta correspondencia no existe, lo que exige revisar nuevamente los conceptos fundamentales del objeto de estudio y la secuencia de operativización realizada.

Desde esta perspectiva, el rigor con el que se trabajó tanto en la aplicación piloto, la reestructuración del cuestionario al contexto UQROO -previo análisis de documentos y políticas oficiales a nivel institucional, estatal y federal; así como la opera-



tivización cuidadosa, ha sido la base *sine qua non* para asentar teóricamente el cuestionario.

La sistematicidad observada en el proceso de readaptación del cuestionario de Saravia (2004), la aplicación piloto, la revisión, la validación por jueces y la reflexión crítica, constituyen evidencias suficientes de la validez de contenido del instrumento, fundamentada en datos consistentes cuyas valoraciones superaron el valor de 2 en la escala del 1 al 4, lo que refleja la relevancia y pertinencia de las variables consideradas para definir el perfil del profesorado universitario.

Por otra parte, los contenidos y dimensiones que organizan las preguntas del cuestionario están correspondidas con la organización de las respuestas, por consiguiente existe una capacidad efectiva de discriminación de los ítems cuando caracterizan a las actividades que forman parte del perfil profes-

sional, lo que, por tanto, constituye la validez de constructo obtenida por el instrumento.

Por todo lo anterior, a partir del estudio piloto realizado hasta la aplicación del cuestionario definitivo concluimos que es fiable y válido para medir los aspectos relacionados con el perfil profesional del profesorado universitario. Lo mismo sucede con la entrevista y la coordinación del grupo de discusión, las cuales, cada una, se aplicaron en la fase *piloto*; se consideraron las observaciones que la propia vivencia de haber entrevistado u organizado un grupo de discusión dio como punto de partida para la fase empírica *definitiva*. Cabe decir que las preguntas fueron revisadas por algunos investigadores que ha hecho investigación cualitativa, quienes previeron algunas situaciones que podrían presentarse y cómo enfrentarlas, sobre todo en el procesamiento de los datos y su análisis respectivo.

## 4. Técnicas e instrumentos de investigación

Como se ha señalado anteriormente, tres instrumentos se emplearon: el principal, el cuestionario y, de manera adicional y siguiendo un enfoque multimétodo, la entrevista y el grupo de discusión, cada uno de los cuales se explicara a continuación.

### 4.1. Cuestionario

Con la certeza de que el cuestionario tenía sólo aquello que se consideraba importante conocer y analizar, se reelaboró el mismo a partir de preguntas pertinentes para cada uno de los indicadores correspondientes, incluyendo una carta de presentación pertinente con las instrucciones generales sobre la manera de llenar el cuestionario. Sin embargo, antes de hacérselos llegar a los profesores y

profesoras de tiempo completo, el primer cuestionario fue enviado a los jueces con una carta en la que se explicaban las razones de su participación; el propósito fue obtener una validación por jueces del instrumento. La valoración por parte de ellos aportó criterios sobre aspectos formales y de presentación para mejorar el mismo (véase tabla 4.8).

En las siguientes secciones, el cuestionario se presentó en tres diferentes tablas e incluyó dos tipos de preguntas cerradas.

- Las preguntas de valoración para conocer el grado de importancia de los aspectos evaluables al perfil profesional en una escala de 1, no importante, 2 deseable, 3 muy conveniente, 4 imprescindible. Estos datos fueron igualmente consistentes al aplicar la comparación de sus promedios a través de la prueba



Tabla 4.8. Estructura del cuestionario de opinión utilizado en el estudio empírico

Competencia	Dimensión	Indicador
Científica “Los saberes”	El saber disciplinar	Cinco
	Generación difusión de nvo conocimiento disciplinar	Seis
	La investigación como aprendizaje	Tres
Técnica “Los haceres”	El diseño a partir del curriculum	Cinco
	El saber por desarrollar durante el curso	Cinco
	Procesos interactivos de enseñanza-aprendizaje	Cinco
	Desarrollo y vinculación docente	Cinco
	Procesos interactivos de investigación	Cinco
Sociopersonal “Los seres”	Disposición para el aprendizaje continuo	Seis
	Disposición para la comprensión del otro	Cuatro
	Promoción del aprendizaje social	Cuatro
	Participación en la comunidad	Cinco

T de comparación de medias de una muestra. Cabe destacar que los datos de valoración mostraron consistencia por cuanto sus medias superan el valor 2 en la escala del 1 al 4, lo que arroja evidencias sobre la validez de las variables en tanto que fueron consideradas por los encuestados como pertinentes para el proceso de otorgamiento de la definitividad académica a un profesor de la UQRoo.

- Lo mismo se hizo para identificar el grado de importancia que tenía una figura sobre otra en la conformación de una comisión *ad hoc*, así como las pruebas y evidencias necesarias para solicitar dicha definitividad, todos aspectos comprobables del desarrollo profesional del profesor solicitante.

Respecto a la sección de preguntas de ponderación para conocer los aspectos considerados sobre la importancia porcentual que dichas competencias, con sus respectivas dimensiones, deben tener para el otorgamiento de la definitividad académica, se acordó incluirla dentro del cuestionario, para asegurar que tanto en la primera sección de preguntas de valoración como en la

ponderación fuera posible corroborar la coherencia en las respuestas de los profesores parte de la población encuestada.

## 4.2. Entrevista semiestructurada

Con el fin de conocer de primera mano algunos aspectos importantes de la vida académica relacionados con el objeto de estudio, se realizaron entrevistas con ocho profesores identificados como “líderes” formales e informales de la UQRoo.

En este sentido, la muestra se determinó de manera sencilla, intencionalmente, tomando en consideración su antigüedad en la institución, su posición dentro del organigrama académico-administrativo, su participación y su trayectoria en la institución cumpliendo funciones administrativas destacadas (rector, secretario general, directores, responsables del proyecto de evaluación docente, etcétera).

De esta manera pudo obtenerse información valiosa de personas que cuentan con el reconocimiento de algunos grupos de profesores,



Tabla 4.9. Participantes en la Entrevista

Área de conocimiento/LABOR	PTC invitado	PTC entrevistado
Rectoría	1	NA
Secretario General	1	NA
Director Campus Cozumel	1	1
4 Directores Académicos:		
DEIHG	1	1
DCSEA	1	1
DCEI	1	1
DSU	1	1
Responsable de Evaluación	1	1
Representante COLACAD	1	1
Líder Informal	1	1
Totales	10	8*

*Nota: una entrevista se perdió, quedando 7 entrevistas procesadas*

lo que facilitó la interpretación más profunda del cuestionario y una comprensión más amplia de algunos retos que enfrenta el profesorado en la UQROO, información cualitativa que aportó color y tonalidad a la investigación.

El procedimiento que se siguió fue, en primera instancia, una práctica *in situ* con un guión de entrevista y los elementos tecnológicos necesarios; posteriormente se elaboró una gráfica con los resultados globales generados y tras esta experiencia piloto se tomaron algunas decisiones respecto al guión que definitivamente se aplicaría en el estudio empírico.

En segunda instancia se hizo una primera visita a cada entrevistado, se acordó una agenda con cada uno de ellos para concertar fecha y hora; después, en una segunda visita, se grabó la sesión de la entrevista con previo consentimiento del entrevistado, y se tomaron algunas notas. Y dado que el objetivo era conocer la opinión del entrevistado en las cuestiones centrales abordadas en el cuestionario, se recopilaron las entrevistas al mismo tiempo que se iban procesando en el programa de análisis específico (Atlas-ti) y se establecía el lle-

nado de la gráfica elaborada para este propósito. Finalmente, se vaciaron los resultados relevantes al tema objeto de estudio abordado en esta investigación. La muestra invitada, así como la muestra participante, se presentan en la tabla 4.9.

#### *Objetivos específicos de la entrevista*

- Conocer la opinión de los entrevistados sobre los grandes rasgos o competencias profesionales del profesorado universitario en la actualidad.
- Generar un contexto de interpretación que permita un mejor entendimiento de los resultados del cuestionario y los grupos de discusión, como la realidad a las que se enfrentan todas las dimensiones definidas en las competencias establecidas en este estudio.
- Validar y complementar los resultados del cuestionario y los grupos de discusión.

#### *Estructura del guión de entrevista*

##### A. Contenidos principales

- Concepto de profesor competente o profesional
- Perfil profesor profesional siglo XXI



- Retos que enfrenta la UQROO
- Perfil a validar del profesor de la UQROO
- Agentes evaluadores y propuestas de valoración
- Requisitos de evaluación

#### B. Preguntas

1. ¿Qué significa ser un profesor universitario “profesional” en la época actual?
2. ¿Cómo se define el *ser* Profesor de esta universidad? ¿Qué significa?
3. ¿Cómo logras definir a ese profesorado congruente con el modelo educativo de esta universidad?
4. ¿Sabemos qué rasgos, qué competencias queremos? ¿Sabemos qué perfil de profesor queremos?
5. ¿Podemos definir o encontrar el significado como profesores o como autoridades académicas o como líderes académicos de lo que queremos de ese profesor?
6. ¿Qué elementos se conjugan para tener o no a ese buen profesor? ¿Qué características definen al profesor universitario en la UQROO? A partir de esas características ¿Qué requisitos deben considerarse en la selección, promoción, permanencia y retribución del profesorado?
7. ¿Qué elementos necesitarías para que, juntos, los profesores se sentaran a establecer o definir eso?
8. ¿Qué evidencias reflejarían esa valoración del profesorado?

Este guión de preguntas básicas permitió centrar las opiniones de los entrevistados, de tal manera que al momento de procesar y analizar los datos recogidos en las entrevistas fue hasta cierto punto sencillo ubicar la información, e incluso el número de frecuencias con las que fue atendida cada pregunta/tema de análisis.

### 4.3. Grupos de discusión

Puesto que “la sociedad es una realidad que habla, el grupo de discusión puede ser definido como un conversación cuidadosamente planeada, diseñada para obtener información de un área definida, en un ambiente permisivo, no directivo” (Krueger, 1994:24) y es este ambiente permisivo, abierto, cómodo, el que ha de permitir la libre expresión de diversas maneras de pensar sobre la realidad conocida y compartida por los sujetos que conforman el grupo de discusión (Giné, 2003).

Se sugiere que el participante hable con voz propia sobre cuestiones que le conciernen; por lo que Nuria Giné (2003) señala que al grupo de discusión se le relaciona con el constructivismo, puesto que el saber es construir y tomar significado a través del entorno social, saber *sabio*, legítimo, codificado, saber del sentido común, autorizado, lo cierto es que el discurso es una empresa abierta en la que los actores recurren a diferentes estrategias como “instancias específicas de decisión” (Foucault, cit por Giné, 2003), estrategias que permiten usar las reglas de formación discursiva de manera diversa, pero nunca al margen del contexto del enunciado y en esas maneras diversas el discurso se despliega no como una sucesión de códigos, sino como producción de sentidos.

Similar procedimiento al de la entrevista se siguió con los grupos de discusión, salvo que para este caso se decidió conformar dos: uno integrado con los profesores que en su momento habían representado en el Colegio de Académicos a sus colegas y compañeros, y otro con profesores reconocidos por su capacidad de argumento, de producción académica y sus acciones al interior de la vida universitaria. En este último se invitó a un profesor reconocido por su amplia trayectoria académica y recién integrado como profesor-investigador visitante, para que coordinara el grupo mientras la responsable de esta investigación tomaba notas y grababa la sesión.



Cabe resaltar que ambos grupos accedieron a participar desde el principio, en definir un día y una hora accesibles para todos, lo que se hizo atendiéndoles personalmente por vía telefónica y por correo electrónico, hasta acordar un lugar fuera de las instalaciones de la universidad; aunque al final el segundo grupo de discusión tuvo que llevarse a cabo en las instalaciones de la universidad, ya que de otra manera no hubiera sido posible que coincidieran en un mismo lugar y tiempo, pero todo resulto satisfactorio, debido en gran parte a la coordinación del profesor visitante.

El guión para iniciar la discusión de grupo fue el mismo que se empleó en las entrevistas, con preguntas abiertas para conocer la opinión del grupo y someter a debate sus opiniones, de manera que fueron construyéndose temas con concordancia y puntos de vista en común. También se introdujeron en la discusión algunos resultados “clave” para observar la sensibilidad o actitud del grupo ante el tema. Y las preguntas claves fueron las que se muestran en la misma tabla 4.10 que se utilizó para el análisis de la información obtenida en cada grupo de discusión.

Tabla 4.10. Construcción de la entrevista -GD a líderes formales de la UQROO  
Perfil profesional del profesor universitario

Dimensiones	Preguntas entrevista	Categorías Atlas-ti
Profesor profesional	¿Qué rasgos o competencias definen en la actualidad al profesor universitario? ¿Qué significa ser un profesor universitario "profesional" en la época actual?	Perfil del profesor profesional S. XXI
Profesor profesional de la UQROO	¿Cómo se define el ser Profesor de esta universidad? ¿Cómo logras definir a ese profesorado congruente con el modelo educativo de esta universidad? ¿Sabemos qué rasgos, qué competencias queremos? ¿Sabemos qué perfil de profesor queremos?	Perfil del profesor UQROO
Valoración Evidencias	¿Qué evidencias reflejarían esa valoración del profesorado?	Requisitos Evidencias
Contexto Retos	¿Qué características definen al profesor universitario en la UQROO? A partir de esas características ¿Qué requisitos deben considerarse en la selección, promoción, permanencia y retribución del profesorado? ¿Qué elementos necesitarías para que los profesores juntos se sentaran a establecer o definir eso?	Retos que enfrenta la UQROO

Nota: una entrevista se perdió, quedando 7 entrevistas procesadas

Algunas de las observaciones que se tuvieron siempre presentes de la experiencia *piloto* fueron las siguientes:

- Introducir en la discusión algunos resultados “clave” de las respuestas obtenidas en la encuesta.
- Identificar el desajuste posible entre el perfil que tiene la UQROO y el perfil “ideal” sometido a valoración en la encuesta.

- Obtener líneas “maestras” para conseguir un profesorado de excelencia.
- No olvidar la posibilidad de que el grupo introduzca nuevos tópicos relacionados con el tema.
- Evitar el peligro de “catarsis” que no hacen referencia al tema.



## 5. Técnicas de acopio de la información

Con todo lo anterior se procedió a procesar la información, empleando la paquetería tecnológica específica para organizar los datos y presentarlos para su análisis y reflexión con un enfoque integral y complementario. En la encuesta se empleó el SPSS 12.0, mientras que para las entrevistas y los grupos de discusión se utilizó el Atlas-ti, y en ambos casos éstos fueron útiles para procesar la información, organizarla para su análisis y presentar los resultados.

### 5.1. SPSS

El *Statistical Product and Service Solutions*, mejor conocido por sus siglas SPSS, es una herramienta de tratamiento de datos y análisis estadístico que consta de dos partes valiosas para el análisis de los resultados: su editor de datos, que permite, toda vez incluidos los datos recopilados en el cuestio-

nario, obtener una idea global de la estructura del mismo; y el visor de resultados que recoge toda la información (estadísticos, tablas, gráficos) que se generan como consecuencia de las acciones que lleva a cabo.

SPSS hizo posible el análisis estadístico para extraer conclusiones fiables tanto de la parte descriptiva como de la inferencial. La primera consta de una serie de procedimientos diseñados para organizar y resumir la información contenida en el conjunto de datos empíricos recabados mediante las encuestas. La estadística inferencial engloba una serie de estrategias que permiten generalizar (inducir) la muestra al conjunto total de datos (población) a los que representa.

Con SPSS como herramienta de datos y análisis es que se presenta, en el siguiente capítulo, la opinión del profesorado universitario sobre sus competencias profesionales, así como las evidencias y agentes que son los idóneos para valorar si se les otorga o no la *definitividad* académica.

Tabla 4.11. Tabla de códigos-documentos primarios

HU: NEWS									
File: [C:\Documents and Settings\Usuario\Misdocumentos\DOCTORADO\TESIS\ANALISISATLAS-ti\EN...\news.hpr5]									
Edited by: Super									
Date/Time: 02/04/07 08:08:31 a.m.									
Code-Filter: All	PD-Filter: All								
Documentos Primarios									
Codigos	1	2	3	4	5	6	7	Totales	
Perfil Profesional del Profesorado UQRoo	3	4	3	0	2	3	4	19	
Perfil Profesional del Profesorado Actual	6	3	6	5	1	1	3	25	
Retos actuales que enfrenta la UQRoo	3	8	9	6	1	0	1	28	
Agentes de la Comisión	0	0	0	2	0	0	0	2	
Requisitos para el otorgamiento de la definitividad académica	2	0	1	3	0	0	0	6	
Totales	14	15	19	16	4	4	8	80	



## 5.2. ATLAS-ti

También es una eficaz herramienta para el tratamiento de los datos recabados en entrevistas y, al final de extensas páginas procesadas, el programa dio los resultados que se presentan en la tabla 4.11.

La complementariedad estratégica, multi-método, en este estudio descriptivo ha permitido comprender con mayor precisión una parcela de la realidad educativa del profesorado universitario, tal y como lo reflejan los resultados que se presentan en el siguiente capítulo.



# Capítulo V

## Características y rasgos del profesorado en la Universidad de Quintana Roo

Introducción

Presentación y discusión de resultados

Análisis descriptivo de la encuesta

Opiniones del profesorado con liderazgo académico institucional

Consideración de la praxis evaluativa: requisitos y agentes

Opiniones del profesorado universitario en los grupos de discusión

### Introducción

Esta investigación ha tenido como objetivo estudiar teórica y empíricamente el perfil profesional del profesorado universitario que labora en instituciones públicas mexicanas. Por ello se definió un modelo estructural de competencias profesionales cuyas dimensiones y variables de acción que en conjunto, daban cuenta de las tres actividades sustanciales que realiza cotidianamente.

Se sabe que la profesión del profesorado universitario, si bien es en la actualidad reconocida y altamente apreciada por los organismos internacionales, el gobierno y la sociedad en general, lograr que una institución pública universitaria cuente con la planta académica pertinente a su misión y perfil profesional es todo un reto para quienes se encargan de gobernar una universidad pública mexicana.

La institución universitaria y el profesorado que en ella labora comprometido profesionalmen-

te de tiempo completo, se enfrentan a grandes retos provocados por el estado actual de la globalización en todas las expresiones que emergen desde la sociedad de la información. Por ello, mucho se ha hablado de que la universidad enfrenta una crisis estructural que la obliga a repensar tanto su misión como los fines educativos que siempre la han caracterizado. No hay que olvidar que muchos analistas sostienen que para pasar a ser operativo, la misión tiene que ser asumido y el primer paso para que algo sea asumido es conocer qué opinan sobre eso, por tanto hay que implicarlos y así estratégicamente abordar el tema de la evaluación y el de la formación al profesorado.

En este capítulo es momento de validar la opinión del profesorado universitario sobre la importancia del modelo estructural de competencias profesionales. Por consiguiente, se presenta lo que emergió del análisis descriptivo de la encues-



ta y del análisis factorial exploratorio. Por ello, se han organizado los resultados estadísticos de la encuesta en tres partes: 1) los datos estadísticos generales, 2) los datos estadísticos diferenciales y 3) el análisis factorial del cuestionario para corroborar si se mantiene la estructura diseñada teóricamente.

Por último, en este capítulo se presentan las consideraciones hechas por el profesorado universitario UQRoo acerca de la *praxis evaluativa*, es decir, quiénes deberían de ser los agentes garantes del perfil profesional que necesita la UQRoo al otorgar la *definitividad académica* y las evidencias

que el profesorado universitario debe presentarle a dichos agentes para tal objetivo.

Cabe resaltar que a partir del enfoque de complementariedad estratégica que se ha empleado tanto en las entrevistas como en los grupos de discusión, los resultados se presentan de la misma manera; estratégicamente complementando el cuadro de opiniones que emergen para validar el modelo estructural de competencias profesionales, con el fin de obtener un mejor y más completo panorama de la opinión del profesorado acerca de aquello que define mejor su perfil profesional.

## 1. Presentación y discusión de resultados

### 1.1. Análisis descriptivo de la encuesta

Se contó con una muestra efectiva según la representatividad de la misma a través de las variables

*definitividad y grado académico, categoría y reconocimiento profesional y división académica* de  $n = 122$ . Entre las características generales de la población encuestada la tabla 5.1. señala la representatividad efectiva de la muestra.

Tabla 5.1. Cuadro general de la muestra

Datos generales	Población	Muestra
Total Profesorado Universitario de Tiempo Completo (PUTC)	166	122
Grado de estudios del PU		
Licenciatura	46	29
Maestría	96	67
Doctorado	24	22
No se específica		4
Definitividad académica		
Si	62	47
No	104	75
Tipo de categoría		
Asociado A + B	127	84
Asociado C + Titulares A, B y C	39	38
Reconocimiento académico		
SI	37	23
NO	129	99

Fuente: Elaboración Propia



Como puede verse, hasta diciembre de 2005 había un total de 166 profesores de tiempo completo en la UQROO, entre los cuales respondieron a la encuesta 122, lo que implica una tasa de respuesta del 73% y un error de la muestra del 4%, por lo que la encuesta refleja un resultado favorable de participación.

De acuerdo con el Estatuto de Personal Académico (EPA) existen dos tipos de plazas del profesorado de *carrera* que labora de tiempo completo en la UQROO: *asociados* (A, B y C) y *titulares* (A, B y C), quienes imparten docencia en los programas de licenciatura, maestría y doctorado. Asimismo, dependiendo de su área disciplinar, pertenecen a una división académica en particular (facultades). En la UQROO, de 166 profesores universitarios, 127 son profesores *asociados* A y B, y 39 profesores son *asociados* C y *titulares* A, B y C.

La encuesta señala una participación representativa de casi todo el profesorado de tiempo completo *asociado* C y *titulares*: 97% (38 de 39 profesores). De los 127 profesores *asociados* A y B, 84 respondieron la encuesta, lo que significa 67% de este grupo. Cabe señalar que la categoría de profesor de tiempo completo es otorgada por su grado de estudios (entre los 122 profesores participantes de la encuesta, 89 profesores manifestaron tener estudios de posgrado y hay

que resaltar la participación de casi todo el profesorado con grado de doctorado que labora en la universidad).

Asimismo, habrá que recordar que el EPA establece que el profesorado *de carrera* asociado o titular al finalizar su tercer año en la UQROO, si lo desea, puede solicitar a la Comisión Académica Permanente (CAP) su *definitividad*, lo que conlleva abrir una puerta de beneficios como el goce del año sabático cada seis años o desarrollo profesional con apoyo por parte del PROMEP. En este sentido, del total de profesores con la distinción *definitividad*, 75 de 104 señalaron no tener la *definitividad* y 47 de 62 profesores sí la tienen, lo que cabe resaltar una participación considerable del 72% *sin definitividad* y el 75% *con definitividad* en la UQROO, respectivamente hablando.

Si bien es muy reducido el número de profesores que cuentan con algún reconocimiento profesional externo o participan frecuentemente en el Programa de Carrera Docente (PCD), también vale señalar que más de la mitad de profesores con reconocimiento participaron en la encuesta, es decir 23 de 37 profesores y 99 de 129 profesores que no cuentan con el perfil PROMEP o alguna categoría dada por el PCD. Si se analiza todo lo anterior con la antigüedad, categoría y definitividad, la tabla 5.2. refleja mejor el perfil completo:

Tabla 5.2. Distribución por categoría, definitividad académica y antigüedad

	Profesor Categoría	Definitividad Académica		Antigüedad (incluye) UQROO					
		AA+AB	AC+TABC	Si	No	Menor a 5	Entre 5/10	Entre 11/15	Más de 15
Grado	Licenciatura	29	0	6	23	19	8	2	
	Maestría	51	16	25	42	31	18	12	6
	Doctorado	1	21	15	7	2	7	9	4
	TOTAL	81	37	46	72	52	33	21	10
División	Ciencias e Ingeniería	20	12	15	17	15	8	7	2
	Sociales y Económicas	16	9	13	12	11	6	7	1
	Políticas y Humanidades	33	14	16	31	18	14	8	7
	Desarrollo y Turismo	14	3	3	13	9	5	2	0

Nota: Las tablas originales SPSS podrán verse en los anexos



Como se puede observar casi 69% del profesorado encuestado se ubica en la categoría de asociado A y B; el 61% no ha obtenido la *definitividad académica* y 43% cuenta con una experiencia menor a cinco años y 28% menor a once años, lo que indica que menos de 30% tiene experiencia como profesor universitario mayor a la década. Datos del profesorado participante que le dan un valor significativo a las opiniones recogidas y los resultados obtenidos en esta investigación para definir el perfil profesional a ser considerado por

los agentes pertinentes para otorgar la *definitividad académica*.

### 1.1.1. Descripción del perfil profesional del profesorado universitario

Al presentar en la encuesta el modelo estructural por competencias, el profesorado universitario de la UQRoo opinó sobre las tres competencias, organizadas a su vez en 12 dimensiones y 58 variables de acción, lo que muestran las tablas 5.3, 5.4 y 5.5.

Tabla 5.3. Resultados de la Competencia Científica

COMPETENCIAS, DIMENSIONES Y VARIABLES D/ACCIÓN 4 Imprescindible, 3 Importante, 2 Deseable y 1 No importante	$\bar{X}$	S	% Superior (3 y 4)	% Inferior (1 y 2)
I. COMPETENCIA CIENTÍFICA	3.26	.449	92.6	7.8
I.A. EL SABER DISCIPLINAR	3.37	.537	97.5	2.5
I.A.1. Identificar el origen y los antecedentes históricos de su disciplina	3.35	.806	85.9	14.1
I.A.2. Definir la evolución temporal de su disciplina	3.30	.740	86.6	13.4
I.A.3. Explicar las corrientes y escuelas correspondientes	3.21	.766	80.8	19.2
I.A.4. Analizar el estado actual de la disciplina y sus alcances en la comprensión de la realidad	3.67	.665	94.2	5.8
I.A.5. Establecer proyecciones sobre el desarrollo futuro de su disciplina	3.30	.819	84	16
B. GENERACIÓN Y DIFUSIÓN DEL NUEVO CONOCIMIENTO DISCIPLINAR	3.11	.515	94.2	5.8
I.B.1. Elaborar proyectos de investigación basados en la sistematicidad de la metodología científica	3.29	.821	83.8	16.2
I.B.2. Contribuir al establecimiento de las directrices orientadoras de los procesos de investigación	3.05	.749	78	22
I.B.3. Establecer y desarrollar planes estratégicos de uso de bases de datos	2.71	.865	58	42
I.B.4. Enmarcar su actividad docente en programas y/o proyectos del departamento y/o la universidad	3.25	.791	83.3	16.7
I.B.5. Enmarca su actividad investigadora en programas o proyectos del departamento y/o la universidad	3.19	.792	83.3	16.7
I.B.6. Identificar (y organizar) proyectos de vinculación entre su disciplina, la carrera y/o la institución	3.03	.800	70.6	25.4
C. LA INVESTIGACIÓN COMO APRENDIZAJE	3.25	.620	98.3	1.7
I.C.1. Identificar (y organizar) áreas temáticas de investigación con los estudiantes o colegas	3.25	.716	87.4	12.6
I.C.2. Plantear los criterios y procedimientos para la elaboración de investigación científica p/p de sus estudiantes	3.20	.740	85.8	14.2
I.C.3. Establecer la relación entre la investigación y el programa de formación de la carrera y/o el curso que da	3.31	.794	82.6	17.4

Nota: Las tablas originales SPSS podrán verse en los anexos



Tabla 5.4. Resultados de la Competencia Técnica

COMPETENCIAS, DIMENSIONES Y VARIABLES D/ACCIÓN 4 Imprescindible, 3 Importante, 2 Deseable y 1 No importante	X	S	% Superior (3 y 4)	% Inferior (1 y 2)
II. COMPETENCIA TÉCNICA	3.37	.463	72.7	27.3
II.A. EL DISEÑO DEL CURRÍCULUM A PARTIR DEL CONOCIMIENTO Y LA DISCIPLINA	3.37	.549	93.4	6.6
II.A.1. Estructurar coherentemente el programa del curso con el proyecto formativo de la carrera o la institución	3.51	.713	89	11
II.A.2. Vincular el programa del curso con las realidades del contexto en el que se ubica la institución, armonizando la teoría y la práctica de los contenidos temáticos del curso	3.36	.773	88.4	11.6
II.A.3. Diseñar el paquete didáctico del curso asegurando un modelo de trabajo conveniente con el programa del curso y el tipo de estudiante del mismo	3.21	.805	83.9	16.1
II.A.4. Producir materiales de apoyo para facilitar el desarrollo del curso y el aprendizaje de sus estudiantes	3.21	.783	82.9	17.1
II.A.5. Desarrollar las formas precisas de evaluación de seguimiento y control de los aprendizajes alcanzados por sus estudiantes.	3.45	.685	90.8	9.2
II.B. EL SABER POR DESARROLLAR DURANTE EL CURSO	3.45	.477	86.8	13.2
II.B.1. Presentar (y explicar con claridad) a sus estudiantes el programa y el paquete didáctico del curso, estableciendo un espacio de negociación con (y entre) sus estudiantes asegurándose entonces que éstos documentos serán la guía completa del curso que ellos y ellas inician.	3.59	.670	93.2	6.8
II.B.2. Explicar con claridad la relación entre la teoría y el objeto de estudio de su disciplina	3.55	.672	93.3	6.7
II.B.3. Motivar a sus estudiantes para realizar trabajos y que ellos o ellas continúen aprendiendo	3.63	.579	96.7	3.3
II.B.4. Representar teóricamente situaciones concretas de la realidad en un continuo ir-venir entre teoría práctica	3.27	.724	87.3	12.7
II.B.5. Utilizar las TIC actuales variando y mejorando el desarrollo de sus actividades académicas y las modalidades de interacción con (y entre) sus estudiantes, colegas y comunidad universitaria	3.10	.690	84.5	15.5
III.C. PROCESOS INTERACTIVOS DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE	3.21	.606	86	14
III.C.1. Utilizar aquella metodología que le permita profundizar en los aspectos relevantes del tema que desarrolla	3.38	.701	89.1	10.9
III.C.2. Crear un espacio de información previa y feedback posterior a los estudiantes con relación a su evaluación y los resultados obtenidos en ella	3.20	.705	85	15
III.C.3. Diversificar las modalidades de interacción y aproximación a los contenidos que desarrolla en clase con (entre) los estudiantes	3.13	.751	82.5	17.5
III.C.4. Establecer equilibrio entre el control y la autonomía otorgada a sus estudiantes combinando las exigencias y la ayuda en el momento de desarrollar las actividades marcadas	3.18	.785	81.8	18.2

*Nota: Las tablas originales SPSS podrán verse en los anexos*



Tabla 5.4. Resultados de la Competencia Técnica (continuación)

COMPETENCIAS, DIMENSIONES Y VARIABLES D/ACCIÓN 4 Imprescindible, 3 Importante, 2 Deseable y 1 No importante	$\bar{X}$	S	% Superior (3 y 4)	% Inferior (1 y 2)
III.C.5. Asesorar a los estudiantes fuera de la sesión de clases	3.15	.845	78.8	21.2
II. COMPETENCIA TÉCNICA	3.37	.463	72.7	27.3
II.D. DESARROLLO Y VINCULACIÓN DOCENTE	2.78	.638	96.7	3.3
II.D.1. Coordinar y compartir la producción de documentos e informes	2.89	.871	71.4	28.6
II.D.2. Participar en procesos de admisión e inscripción de los estudiantes	2.16	.917	34.2	65.8
II.D.3. Realizar tutorías con los estudiantes ayudándoles en su permanencia en la universidad	2.97	.865	71.1	28.9
II.D.4. Apoyar a los estudiantes en programas de servicio social, a la comunidad o prácticas profesionales	2.84	.781	63.9	36.1
II.D.5. Organizar eventos tales como conferencias, seminarios, conciertos, cursos, talleres, viajes de estudio	3.06	.863	74.2	25.8
II.E. PROCESOS INTERACTIVOS DE INVESTIGACIÓN	3.16	.680	97.5	2.5
II.E.1. Publicar en revistas científicas y/o con editoriales nacionales e internacionales	3.21	.849	79.2	20.8
II.E.2. Contribuir en la generación de las condiciones básicas para el buen desarrollo d/actividades de investigación	3.19	.802	80.8	19.2
II.E.3. Promover la planificación compartida en el cuerpo académico de los temas de investigación	3.24	.810	79.8	20.2
II.E..4. Potenciar la funcionalidad de los grupos de investigación	3.08	.850	74.8	25.2
II.E.5. Compartir y asesorar el desarrollo de las actividades de investigación	3.13	.798	79.2	20.8

Nótese que dentro de esta competencia las tres dimensiones que la componen obtienen un alto porcentaje de importancia, unas medias por arriba del 3 (**IMPORTANTE**) siendo *el saber disciplinar* la dimensión que mayor peso o importancia recibe (media = 3.37) seguida por la dimensión titulada como: *investigación como aprendizaje* (media = 3.25) y la dimensión titulada: *generación y difusión del nuevo conocimiento disciplinar* (media = 3.11). En general, esta competencia obtiene un 92.6% de importancia (media = 3.26).

Con respecto a la competencia técnica y las cinco dimensiones que la componen, los participantes le han otorgado la mayor importancia de las tres, con una media de 3.37.

De acuerdo a la importancia otorgada por los participantes, las cinco dimensiones de la compe-

tencia técnica quedan de la siguiente manera:

El saber por desarrollar durante el curso	X= 3.45
El diseño del currículo a partir del conocimiento y la disciplina	X= 3.37
Los procesos interactivos de enseñanza	X= 3.21
Los procesos interactivos de investigación	X= 3.16
El desarrollo y vinculación docente	X= 2.78

Esta última dimensión *el desarrollo y vinculación docente* obtuvo menor grado de importancia debido a que las actividades en ella englobadas son más de índole académico-administrativo, que



bien podrían desempeñar las áreas correspondientes de la universidad (servicio social, tutorías y difusión estudiantil) adscritas a la Dirección de Bienestar y Movilidad Estudiantil.

La competencia sociopersonal obtuvo de manera global el segundo lugar, con una media de

3.20, y siendo cuatro las dimensiones que componen a la misma, resulta que la dimensión *participación en la sociedad* es la que mayor importancia recibe de todas, incluso en relación a las demás dimensiones de las otras dos competencias, casi cercano a lo **imprescindible**; véase la tabla 5.5.

Tabla 5.5. Resultados de la Competencia Sociopersonal

COMPETENCIAS, DIMENSIONES Y VARIABLES D/ACCIÓN 4 Imprescindible, 3 Importante, 2 Deseable y 1 No importante	$\bar{X}$	S	% Superior (3 y 4)	% Inferior (1 y 2)
III. COMPETENCIA SOCIOPERSONAL	3.30.561	94.2	5.8	
III.A. DISPOSICIÓN PARA EL APRENDIZAJE CONTINUO	3.20	.565	97.5	2.5
III.A.1. Participar en la actualización de programas y planes de estudio	3.58	.683	90.8	9.2
III.A.2. Participar en eventos académicos relacionados con los cursos que imparte	3.35	.729	86.7	13.3
III.A.3. Reflexionar (y definir) temas de investigación sujetos a actualización y refrescamiento	3.18	.796	79.2	20.8
III.A.4. Estudiar (y analizar) críticamente documentos y materiales técnicos	3.16	.759	81.5	18.5
III.A.5. Participar en cursos o eventos técnicos sobre temas de su interés	3.15	.744	82.4	17.6
III.A.6. Establecer redes virtuales para el intercambio de documentación	2.78	.822	61.7	38.3
III.B. DISPOSICIÓN PARA LA COMPRESIÓN DEL OTRO	3.18	.511	97.5	2.5
III.B.1. Incluir a sus estudiantes en los grupos de estudio o investigación que promueve o participa	3.05	.776	77.5	22.5
III.B.2. Pedir opiniones, criterios y propuestas a aquellos con quienes trabaja	3.15	.795	80	20
III.B.3. Buscar el consejo y asesoramiento de colegas con mayor experiencia	3.28	.772	83.9	16.1
III.B.4. Reconocer (y valorar) los conocimientos y experiencias adquiridas por sus estudiantes fuera de la clase pero que pertenecen al ámbito de su disciplina	3.23	.695	86.7	13.3
III.C. PROMOCIÓN DEL APRENDIZAJE SOCIAL	3.18	.511	97.5	3.3
III.C.1. Promover (y participar) en grupos de estudio e/o investigación relacionados con la materia que da	3.06	.792	75	25
III.C.2. Incorporar en su trabajo los aportes de otras personas	3.08	.738	79.8	20.2
III.C.3. Generar oportunidades para el intercambio de experiencias entre los estudiantes, de participación social e intercambio académico	3.04	.793	75.8	24.2
III.C.4. Participar en grupos interinstitucionales de trabajo académico	2.99	.836	73.5	26.5
III.D. PARTICIPACIÓN EN LA COMUNIDAD	3.67	.784	96.7	3.3
III.D.1. Promueve la difusión del conocimiento sobre actividades extracurriculares	2.79	.819	60.8	39.2
III.D.2. Relacionar los cursos que imparte con la formación de sus estudiantes y su implicación en la sociedad	3.15	.802	81.2	18.8
III.D.3. Asesorar proyectos de vinculación, servicio social o transferencia tecnológica en la comunidad	2.81	.770	64.2	35.8
III.D.4. Establecer las relaciones entre la investigación y las necesidades sociales de la comunidad	3.03	.809	77.5	22.5
III.D.5. Participa en grupos colegiados, de evaluación docente y/o mejora institucional	2.96	.789	73.6	26.4

Nota: Las tablas originales SPSS podrán verse en los anexos



Sin embargo, hay que señalar que si bien la dimensión *participación en la comunidad* obtuvo una mayor media con respecto a las otras dimensiones que conforman la competencia sociopersonal, sus variables de acción obtuvieron porcentajes y medias por debajo de 80% y de una

media de 3. La razón de este resultado es que en su mayoría el profesorado opina lo mismo.

En conclusión, las tablas anteriores muestran cierto orden de importancia sobre las competencias y dimensiones respectivas del modelo estructural y quedan ordenadas de la siguiente manera:

Competencia Técnica Global	X= 3.37
1. El saber por desarrollar durante el curso	X= 3.45
2. El diseño del currículo a partir del conocimiento y la disciplina	X= 3.37
3. Procesos interactivos de enseñanza	X= 3.21
4. Procesos interactivos de investigación	X= 3.16
5. Desarrollo y vinculación docente	X= 2.78
Competencia Sociopersonal Global	X= 3.30
1. Participación en la comunidad	X= 3.67
2. Disposición para el aprendizaje continuo	X= 3.20
3. Disposición para la comprensión del otro	X= 3.18
4. Promoción para el aprendizaje social	X= 3.18
Competencia Científica Global	X= 3.26
1. El saber disciplinar	X= 3.37
2. Generación y difusión del nuevo conocimiento	X= 3.11
3. La investigación como aprendizaje	X= 3.25

Considerando los resultados anteriores, exceptuando la dimensión *desarrollo y vinculación docente* de la competencia técnica, las once demás dimensiones de las tres competencias se

perciben importantes, por lo que cabe ordenar las actividades que el profesorado universitario de la UQRoo señaló como las *imprescindibles e importantes*:



**IMPRESCINDIBLES** (si consideramos una media superior a  $X=3.5$ ):

- Analizar el estado actual de la disciplina y sus alcances en la comprensión de la realidad (CC/*El saber disciplinar*) ( $X= 3.67$ )
- Motivar a sus estudiantes para realizar trabajos y que ellos o ellas continúen aprendiendo (CT/*El saber por desarrollar durante el curso*). ( $X= 3.63$ )
- Presentar (y explicar con claridad) el programa del curso así como el paquete didáctico, estableciendo un espacio de negociación con (y entre) sus estudiante, asegurándose que estos documentos guíen el curso que inicia. (CT/*El saber por desarrollar durante el curso*). ( $X= 3.59$ )
- Participar en la actualización de planes y programas de estudio. (CSP/*Disposición para el aprendizaje continuo*). ( $X= 3.58$ )
- Explicar con claridad la relación entre la teoría y la práctica. (CT/*El saber por desarrollar durante el curso*). ( $X= 3.55$ )
- Estructurar coherentemente el programa del curso con el proyecto formativo de la carrera o la institución universitaria. (CT/*El diseño del currículo a partir del nuevo conocimiento y la disciplina*). ( $X= 3.51$ )

**IMPORTANTES** (Si consideramos un intervalo de  $X=3$  a  $3.5$ ):

- Todas las de competencia científica, exceptuando una considerada imprescindible y otra considerada deseable.
- Casi todas de la competencia sociopersonal, porque una fue considerada imprescindible y cinco fueron consideradas deseables.
- Casi todas las de la competencia técnica, porque cuatro actividades fueron consideradas imprescindibles y cuatro actividades fueron consideradas deseables; éstas últimas, cabe resaltar, contenidas en una misma dimensión: desarrollo y vinculación docente.

**DESEABLES** (Si se considera un intervalo menor a  $X=3$ ):

- Participar en grupos interinstitucionales de trabajo académico (CSP/*Promoción del aprendizaje social*)  $X= 2.99$
- Realizar tutorías con los estudiantes ayudándoles en su permanencia en la universidad (CT/*Desarrollo y vinculación docente*).  $X= 2.97$
- Participar en grupos colegiados, de evolución docente y/o mejora institucional (CSP/*Participación en la comunidad*).  $X= 2.96$
- Apoyar a los estudiantes en programas de servicio social, a la comunidad o en prácticas profesionales (CT/*Desarrollo y vinculación docente*).  $X= 2.84$
- Asesorar proyectos de vinculación, servicio social o transferencia de tecnología en la comunidad (CSP/*Participación en la comunidad*).  $X= 2.81$



- Promover la difusión del conocimiento sobre actividades extracurriculares (CSP/Participación en la comunidad).  $X= 2.79$
- Establecer redes virtuales para el intercambio de documentación (CSP/Disposición para el aprendizaje continuo).  $X= 2.78$
- Establecer y desarrollar planes estratégicos de uso de bases de datos (CC/Generación y difusión del nuevo conocimiento disciplinar).  $X= 2.71$
- Coordinar y compartir la producción de documentos e informes (CT/Desarrollo y vinculación *docente*).  $X= 2.69$
- Participar en procesos de admisión e inscripción de los estudiantes (CT/Desarrollo y vinculación docente).  $X= 2.16$

Nueve de las diez actividades arriba señaladas tienen una media de  $X=2.5$ , dejando únicamente la última con un puntaje cercano a lo *no importante* y en ningún momento fue señalado tajantemente como tal por el profesorado universitario.

En conclusión, el profesorado encuestado opina que de las 58 actividades enlistadas 6 son *imprescindibles*, 42 son *importantes* y 10 son *desearseables*. Asimismo, se refleja que las dimensiones y competencias podrían seguir formando parte del modelo estructural que se ha tratado de validar entre el profesorado de la UQRoo.

Antes de ver qué han dicho los líderes entrevistados y el profesorado participante en el grupo de discusión, habrá que prestar atención a aquellos aspectos del modelo estructural donde puede haber más importancia, puesto que al ser la muestra poco significativa, en términos generales, se ha considerado importante conocer los resultados de la encuesta a partir del enfoque disciplinar del profesorado universitario y la *definitividad* académica que tengan.

### 1.1.2. Análisis diferencial del perfil profesional del profesorado universitario

A partir de los resultados generales presentados con anterioridad se considera importante

establecer dos diferencias que en esta investigación hemos denominado a) *enfoque* disciplinar o área de adscripción académica del profesorado universitario que labora de tiempo completo en la UQRoo, y b) *definitividad* académica, se piensa que podrían resultar interesantes los datos que emerjan de las dos ¿Se mantiene la estructura del modelo por competencias?, ¿Qué diferencias de opinión existen entre el profesorado con o sin definitividad, o tienen una visión disciplinar específica a partir del área en la que se desarrollan profesionalmente?

Los grupos serían, entonces, aquellos profesores *con* o *sin* su definitividad académica, y aquellos profesores universitarios cuya área de adscripción disciplinar los encuadra en uno de estos dos enfoques: profesionalizantes o académicos, donde los primeros pertenecen a las divisiones de Ciencias e Ingenierías (DCI) y Turismo y Desarrollo Sustentable (y cuyos programas de estudio corresponden más a un enfoque de formación disciplinar profesionalizante), mientras que el segundo grupo, los académicos, pertenecen a las divisiones de Sociales y Economía (DCSEA) y Ciencias Políticas y Humanidades (DCPH). Habrá que prestar atención a la tabla 5.6 donde se presentan la muestra afectiva de participación.



Tabla 5.6. Diferencias de opinión entre el profesorado universitario sobre las competencias, dimensiones y variables de acción

División Académica	Enfoque	Con definitividad	Sin definitividad	Total
DCI DST	Profesionalizante	29	43	72
DCPH DCSEA	Académico	18	30	48
Total		47	73	121

Fuente: SPSS Elaboración propia

Con una muestra efectiva de 121 profesores clasificados en los grupos anteriores, se han analizado los resultados de SPSS para precisar las diferencias de opinión que pudieran tener respecto

del modelo estructural de competencias profesionales, y la información que surge es, en primer lugar, la que se observa en la tabla 5.7.

Tabla 5.7. Análisis diferencia entre grupos

Competencia Científica								N=112 X=3.28 S=.449			
Académicos				N=69 X=3.28 S=.51		Profesionalizantes: N=46 X=3.23 S=.45					
Definitivos N=29				No definitivo N=40				Definitivos N=19		No definitivo N=27	
X	S	X	S	X	S	X	S	X	S		
3.27	.45	3.22	.54	3.23	.35	3.23	.35				
Definitivos: N=48 X=3.31 S=.42				No definitivos: N=67 X=3.23 S=.47							
Competencia Técnica								N=88 X=3.19 S=.463			
Académicos				: N=52 X=3.16 S=.53		Profesionalizantes: N=36 X=3.24 S=.35					
Definitivos N=18				No definitivo N=34				Definitivos N=14		No definitivo N=22	
X	S	X	S	X	S	X	S	X	S		
3.10	.55	3.19	.52	3.29	.44	3.21	.29				
Definitivos: N=32 X=3.18 S=.51				No definitivos: N=56 X=3.20 S=.44							
Competencia Sociopersonal								N=114 X=3.30 S=.56			
Académicos:				N=68 X=3.31 S=.59		Profesionalizantes: N=46 X=3.24 S=.52					
Definitivos N=27				No definitivo N=41				Definitivos N=19		No definitivo N=27	
X	S	X	S	X	S	X	S	X	S		
3.37	.57	3.27	.61	3.24	.46	3.34	.56				
Definitivos: : N= 46 X=3.32 S=.53				No definitivos: N=56 X=3.30 S=.59							

Nota: Las tablas originales SPSS podrán verse en los anexos

En la primera parte del análisis se señaló que el profesorado le otorga la debida importancia al modelo estructural de competencias. Ahora, analizando los datos recabados a través de estos cuatro grupos, se deduce que en la valoración de las competencias sociopersonal y científica responden 114 y 112 profesores, respectivamente, mientras que en la competencia técnica lo hacen

88 profesores. Sin embargo, es la competencia sociopersonal la que recibe mayor consideración del profesorado.

También hay que analizar que el profesorado *académico* es mayor que el profesorado *profesionalizante*; sin embargo, hay que notar que sea *académico* o *profesionalizante* **sin** definitividad el profesorado es siempre mayor en número que el



profesorado *académico* o *profesionalizante con definitividad*. Igualmente sucede con el profesorado *sin definitividad* que *con definitividad* incluso dentro del grupo de *académicos*. Sin embargo, a pesar de ligeras diferencias mínimas, la opinión resulta similar con respecto al modelo de competencias, lo que indica que éstas deben ser valoradas para el otorgamiento de la *definitividad académica* en la UQRoo.

Por consiguiente, y al no a ver gran variación con la descripción general y esta diferencial se concluye que el profesorado considera que las tres competencias son fundamentales para definir la profesionalidad de la profesión académica. Puede corroborarse, en la tabla 5.8., que aún habiéndolos agrupados por enfoque disciplinar y con/sin *definitividad* las anovas muestran una significación poco considerable, por consiguiente son hipótesis nulas

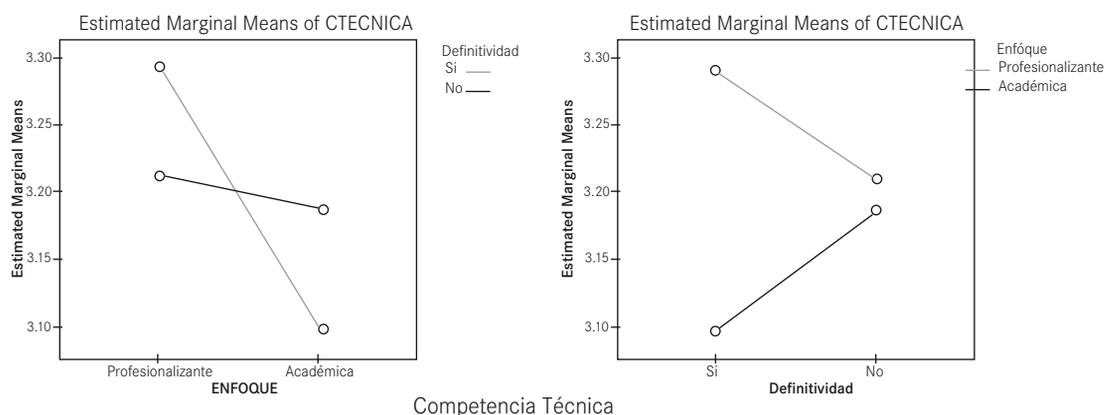
Tabla 5.8. Análisis diferencia entre grupos

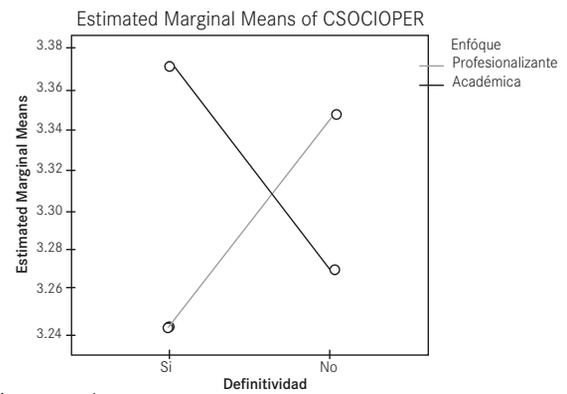
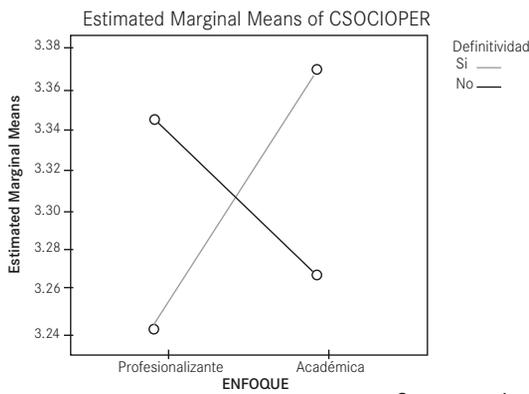
Competencia	Enfoque	Definitividad	Enfoque + Definitividad	
CIENTIFICA	.453	.429	.425	Ho
TÉCNICA	.304	.967	.421	Ho
SOCIOPERSONAL	.816	.993	.356	Ho

De acuerdo a estos resultados, se constata que no hay a nivel estadístico diferencias significativas, probablemente debido al tamaño de la muestra.

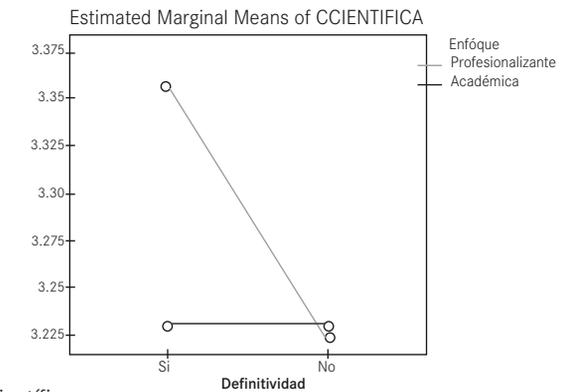
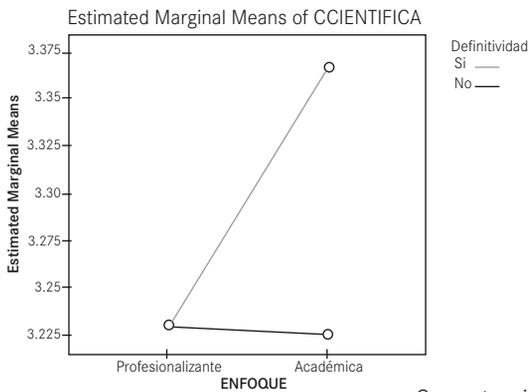
Gráficamente podrá notarse cierta *tendencia* al comprobar que se cruzan los enfoques dis-

ciplinarios con la visión de aquel profesorado con y sin *definitividad* en la UQRoo. Por ejemplo en las gráficas de las competencias técnica y socioper-sonal, el enfoque de los *académicos* a los *profesionalizantes* sí se cruzan:





Competencia sociopersonal



Competencia científica

Hay que resaltar que el grupo de *académicos*, así como el grupo de *definitivos*, le otorgan mayor importancia a las competencias científica y socio personal; caso contrario sucede con la competencia técnica. Asimismo, puede notarse la diferencia de opiniones, para el caso de la competencia científica, que expresan los *académicos definitivos* vs los *académicos sin definitividad*. En los demás grupos no emergen grandes diferencias de opinión sino, por el contrario, muy similar se muestra la opinión del profesorado.

Se considero importante ahondar en las variables y validar éstas, a través de una matriz de

datos, correlacionar éstos para ver el índice de relación entre las variables y medir su proporción.

### 1.1.2.1 Análisis factorial *exploratorio* del perfil de competencias

Con el propósito de validar la estructura del perfil de competencias profesionales del profesorado universitario en la UQRoo resulta de suma importancia correlacionar los datos, para ver si se mantiene la estructura. *La correlación se refiere al grado de parecido o variación conjunta existente entre las variables* (Pardo y Ruiz, 2002), por lo que entre



mayor sea el parecido entre las variables de una misma dimensión se podrá definir una relación *positiva*. Los coeficientes de correlación, en las

tablas 5.9 a 5.12, poseen la importante propiedad de permitir cuantificar el grado de relación lineal existente entre las variables cuantitativas.

Tabla 5.9. Tabla de correlaciones de las variables de acción de la competencia científica

I. COMPETENCIA CIENTÍFICA		CORRELACIONES					
I.A. EL SABER DISCIPLINAR	A	1	2	3	4	5	
I.A.1. Identificar el origen y los antecedentes históricos de su disciplina	1		.57	.44	.23	.16	
I.A.2. Definir la evolución temporal de su disciplina	2	.57		.33	.43	.46	
I.A.3. Explicar las corrientes y escuelas correspondientes	3	.44	.33		.45	.25	
I.A.4. Analizar el estado actual de la disciplina y sus alcances en la comprensión de la realidad	4	.23	.43	.45		.51	
I.A.5. Establecer proyecciones sobre el desarrollo futuro de su disciplina	5	.16	.46	.25	.51		
I. B. GENERACIÓN Y DIFUSIÓN DEL NUEVO CONOCIMIENTO DISCIPLINAR	B	1	2	3	4	5	6
I.B.1. Elaborar proyectos de investigación basados en la sistematicidad de la metodología científica	1		.56	.40	.19	.30	.13
I.B.2. Contribuir al establecimiento de las directrices orientadoras de los procesos de investigación	2	.56		.48	.09	.29	.16
I.B.3. Establecer y desarrollar planes estratégicos de uso de bases de datos	3	.40	.48		.24	.36	.38
I.B.4. Enmarcar su actividad docente en programas y/o proyectos del departamento y/o la universidad	4	.19	.09	.24		.70	.47
I.B.5. Enmarca su actividad investigadora en programas o proyectos del departamento y/o la universidad	5	.30	.29	.36	.70		.50
I.B.6. Identificar (y organizar) proyectos de vinculación entre su disciplina, la carrera y/o la institución	6	.13	.16	.38	.47	.50	
I.C. LA INVESTIGACIÓN COMO APRENDIZAJE	C	1	2	3			
I.C.1. Identificar (y organizar) áreas temáticas de investigación con los estudiantes o colegas	1		.57	.52			
I.C.2. Plantear los criterios y procedimientos para la elaboración de investigación científica p/p de sus estudiantes	2	.57		.47			
I.C.3. Establecer la relación entre la investigación y el programa de formación de la carrera y/o el curso que da	3	.52	.47				



Tabla 5.10. Tabla de correlaciones de las variables de acción de la competencia técnica

I. COMPETENCIA TÉCNICA		CORRELACIONES					
II.A. EL DISEÑO DEL CURRÍCULUM A PARTIR DEL CONOCIMIENTO Y LA DISCIPLINA		A	1	2	3	4	5
II.A.1. Estructurar coherentemente el programa del curso con el proyecto formativo de la carrera o la institución		1		.57	.43	.26	.31
II.A.2. Vincular el programa del curso con las realidades del contexto en el que se ubica la institución, armonizando la teoría y la práctica de los contenidos temáticos del curso		2	.57	.56	.35	.20	
II.A.3. Diseñar el paquete didáctico del curso asegurando un modelo de trabajo conveniente con el programa del curso y el tipo de estudiante del mismo		3	.43	.56		.41	.44
II.A.4. Producir materiales de apoyo para facilitar el desarrollo del curso y el aprendizaje de sus estudiantes		4	.26	.35	.41		.47
II.A.5. Desarrollar las formas precisas de evaluación de seguimiento y control de los aprendizajes alcanzados por sus estudiantes.		5	.31	.20	.44	.47	
II.B. EL SABER POR DESARROLLAR DURANTE EL CURSO		B	1	2	3	4	5
II.B.1. Presentar (y explicar con claridad) a sus estudiantes el programa y el paquete didáctico del curso, estableciendo un espacio de negociación con (y entre) sus estudiantes asegurándose entonces que éstos documentos serán la guía completa del curso que ellos y ellas inician.		1		.57	.35	.35	.29
II.B.2. Explicar con claridad la relación entre la teoría y el objeto de estudio de su disciplina		2	.57		.48	.50	.33
II.B.3. Motivar a sus estudiantes para realizar trabajos y que ellos o ellas continúen aprendiendo		3	.35	.48		.44	.39
II.B.4. Representar teóricamente situaciones concretas de la realidad en un continuo ir-venir entre teoría práctica		4	.35	.50	.44		.51
II.B.5. Utilizar las TIC actuales variando y mejorando el desarrollo de sus actividades académicas y las modalidades de interacción con (y entre) sus estudiantes, colegas y comunidad universitaria		5	.29	.33	.39	.51	
III.C. PROCESOS INTERACTIVOS DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE		C	1	2	3	4	5
III.C.1. Utilizar aquella metodología que le permita profundizar en los aspectos relevantes del tema que desarrolla		1		.55	.57	.46	.43
III.C.2. Crear un espacio de información previa y feedback posterior a los estudiantes con relación a su evaluación y los resultados obtenidos en ella		2	.55		.60	.51	.41
III.C.3. Diversificar las modalidades de interacción y aproximación a los contenidos que desarrolla en clase con (entre) los estudiantes		3	.57	.60		.60	.52
III.C.4. Establecer equilibrio entre el control y la autonomía otorgada a sus estudiantes combinando las exigencias y la ayuda en el momento de desarrollar las actividades marcadas		4	.46	.51	.60		.46
III.C.5. Asesorar a los estudiantes fuera de la sesión de clases		5	.43	.41	.52	.46	
II.D. DESARROLLO Y VINCULACIÓN DOCENTE		D	1	2	3	4	5
II.D.1. Coordinar y compartir la producción de documentos e informes		1		.39	.48	.37	.39
II.D.2. Participar en procesos de admisión e inscripción de los estudiantes		2	.39		.44	.50	.35
II.D.3. Realizar tutorías con los estudiantes ayudándoles en su permanencia en la universidad		3	.48	.44		.57	.42
II.D.4. Apoyar a los estudiantes en programas de servicio social, a la comunidad o prácticas profesionales		4	.37	.50	.57		.42
II.D.5. Organizar eventos tales como conferencias, seminarios, conciertos, cursos, talleres, viajes de estudio		5	.39	.35	.42	.42	



Tabla 5.10. Tabla de correlaciones de las variables de acción de la competencia técnica (continuación)

I. COMPETENCIA TÉCNICA		CORRELACIONES				
II.E. PROCESOS INTERACTIVOS DE INVESTIGACIÓN	E	1	2	3	4	5
II.E.1. Publicar en revistas científicas y/o con editoriales nacionales e internacionales	1		.61	.46	.54	.45
II.E.2. Contribuir en la generación de las condiciones básicas para el buen desarrollo d/actividades de investigación	2	.61		.56	.65	.53
II.E.3. Promover la planificación compartida en el cuerpo académico de los temas de investigación	3	.46	.56		.78	.69
II.E.4. Potenciar la funcionalidad de los grupos de investigación	4	.54	.65	.78		.78
II.E.5. Compartir y asesorar el desarrollo de las actividades de investigación	5	.45	.53	.69	.78	

Tabla 5.11. Tabla de correlaciones de las variables de acción de la competencia sociopersonal

I. COMPETENCIA SOCIOPERSONAL		CORRELACIONES					
III.A. DISPOSICIÓN PARA EL APRENDIZAJE CONTINUO	A	1	2	3	4	5	6
III.A.1. Participar en la actualización de programas y planes de estudio	1		.65	.59	.44	.48	.33
III.A.2. Participar en eventos académicos relacionados con los cursos que imparte	2	.65		.53	.47	.48	.48
III.A.3. Reflexionar (y definir) temas de investigación sujetos a actualización y refrescamiento	3	.59	.53		.51	.43	.29
III.A.4. Estudiar (y analizar) críticamente documentos y materiales técnicos	4	.44	.47	.51		.51	.34
III.A.5. Participar en cursos o eventos técnicos sobre temas de su interés	5	.48	.48	.43	.51		.55
III.A.6. Establecer redes virtuales para el intercambio de documentación	6	.33	.48	.29	.34	.55	
III.B. DISPOSICIÓN PARA LA COMPRENSIÓN DEL OTRO	B	1	2	3	4		
III.B.1. Incluir a sus estudiantes en los grupos de estudio o investigación que promueve o participa	1		.49	.43	.45		
III.B.2. Pedir opiniones, criterios y propuestas a aquellos con quienes trabaja	2	.49		.70	.54		
III.B.3. Buscar el consejo y asesoramiento de colegas con mayor experiencia	3	.43	.70		.49		
III.B.4. Reconocer (y valorar) los conocimientos y experiencias adquiridas por sus estudiantes fuera de la clase pero que pertenecen al ámbito de su disciplina	4	.45	.54	.49			
III.C. PROMOCIÓN DEL APRENDIZAJE SOCIAL	C	1	2	3	4		
III.C.1. Promover (y participar) en grupos de estudio e/o investigación relacionados con la materia que da	1		.72	.61	.62		
III.C.2. Incorporar en su trabajo los aportes de otras personas	2	.72		.63	.66		
III.C.3. Generar oportunidades para el intercambio de experiencias entre los estudiantes, de participación social e intercambio académico	3	.61	.63		.68		
III.C.4. Participar en grupos interinstitucionales de trabajo académico	4	.62	.66	.68			
III.D. PARTICIPACIÓN EN LA COMUNIDAD	D	1	2	3	4	5	6
III.D.1. Promueve la difusión del conocimiento sobre actividades extracurriculares	1		.59	.47	.42	.40	
III.D.2. Relacionar los cursos que imparte con la formación de sus estudiantes y su implicación en la Sociedad	2	.59		.47	.60	.49	
III.D.3. Asesorar proyectos de vinculación, servicio social o transferencia tecnológica en la comunidad	3	.47	.47		.58	.50	
III.D.4. Establecer las relaciones entre la investigación y las necesidades sociales de la comunidad	4	.42	.60	.58		.64	
III.D.5. Participa en grupos colegiados, de evaluación docente y/o mejora institucional	5	.40	.49	.50	.64		



Tabla 5.12. Tabla de correlación de las dimensiones y competencias

CD	IA	IB	IC	I	IIA	IIB	IIC	IID	IIE	II	IIIA	IIIB	IIIC	IIID	III
IA	1	.481(**)	.460(**)	.789(**)	.476(**)	.505(**)	.404(**)	.328(**)	.593(**)	.549(**)	.479(**)	.482(**)	.482(**)	.401(**)	.534(**)
IB	.481(**)	1	.577(**)	.826(**)	.477(**)	.438(**)	.403(**)	.352(**)	.619(**)	.634(**)	.514(**)	.410(**)	.410(**)	.449(**)	.520(**)
IC	.460(**)	.577(**)	1	.846(**)	.548(**)	.496(**)	.474(**)	<b>.305(**)</b>	.569(**)	.634(**)	.499(**)	<b>.314(**)</b>	.314(**)	.545(**)	.485(**)
I	.789(**)	.826(**)	.846(**)	1	.583(**)	.571(**)	.500(**)	.389(**)	.707(**)	.738(**)	.571(**)	.450(**)	.450(**)	.534(**)	.588(**)
IIA	.476(**)	.477(**)	.548(**)	.583(**)	1	.722(**)	.706(**)	.480(**)	.451(**)	.822(**)	.613(**)	.467(**)	.467(**)	.512(**)	.593(**)
IIB	.505(**)	.438(**)	.496(**)	.571(**)	.722(**)	1	.665(**)	.474(**)	.412(**)	.807(**)	.514(**)	.452(**)	.452(**)	.597(**)	.595(**)
IIC	.404(**)	.403(**)	.474(**)	.500(**)	.706(**)	.665(**)	1	.489(**)	.444(**)	.803(**)	.582(**)	.555(**)	.555(**)	.550(**)	.640(**)
IID	.328(**)	.352(**)	.305(**)	.389(**)	.480(**)	.474(**)	.489(**)	1	.542(**)	.753(**)	.629(**)	.494(**)	.494(**)	.584(**)	.628(**)
IIE	.593(**)	.619(**)	.569(**)	.707(**)	.451(**)	.412(**)	.444(**)	.542(**)	1	.721(**)	.626(**)	.555(**)	.555(**)	.589(**)	.667(**)
II	.549(**)	.634(**)	.634(**)	.738(**)	.822(**)	.807(**)	.803(**)	.753(**)	.721(**)	1	.745(**)	.636(**)	.636(**)	.728(**)	.779(**)
IIIA	.479(**)	.514(**)	.499(**)	.571(**)	.613(**)	.514(**)	.582(**)	.629(**)	.626(**)	.745(**)	1	.693(**)	.693(**)	.644(**)	.857(**)
IIIB	.482(**)	.410(**)	.314(**)	.450(**)	.467(**)	.452(**)	.555(**)	.494(**)	.555(**)	.636(**)	.693(**)	1	1.000(**)	.549(**)	.913(**)
IIIC	.482(**)	.410(**)	.314(**)	.450(**)	.467(**)	.452(**)	.555(**)	.494(**)	.555(**)	.636(**)	.693(**)	1.000(**)	1	.549(**)	.913(**)
IIID	.401(**)	.449(**)	.545(**)	.534(**)	.512(**)	.597(**)	.550(**)	.584(**)	.589(**)	.728(**)	.644(**)	.549(**)	.549(**)	1	.811(**)
III	.534(**)	.520(**)	.485(**)	.588(**)	.593(**)	.595(**)	.640(**)	.628(**)	.667(**)	.779(**)	.857(**)	.913(**)	.913(**)	.811(**)	1

Nota: \*\* La correlación es significativa al 0.01

En realidad hay una relación significativa entre las variables de cada dimensión, sin embargo, es en la competencia científica, en sus dimensiones *el saber disciplinar y, generación y difusión del nuevo conocimiento disciplinar*, donde se encuentran algunas significaciones muy bajas.

- **I.A.1.** que es *identificar el origen y los antecedentes históricos de su disciplina* con **I.A.5.** que es *establecer proyecciones sobre el desarrollo futuro de su disciplina* (.16)

- **I.A.3.** que es *explicar las corrientes y escuelas correspondientes* con **I.A.5.** que es *establecer proyecciones sobre el desarrollo futuro de su disciplina* (.25)

- **I.B.1.** que es *elaborar proyectos de investigación basados en la sistematicidad de la metodología*

*científica con I.B.6. que es identificar (y organizar) proyectos de vinculación entre su disciplina, la carrera y/o la institución* (.13)

- **I.B.1.** que es *elaborar proyectos de investigación basados en la sistematicidad de la metodología científica* con **I.B.4.** que es *enmarcar su actividad docente en programas y/o proyectos del departamento y/o la universidad* (.19)

- **I.B.2.** que es contribuir al establecimiento de las directrices orientadoras de los procesos de investigación con **I.B.4.** que es *enmarcar su actividad docente en programas y/o proyectos del departamento y/o la universidad* (.09) y también con **I.B.6.** que es *identificar (y organizar) proyectos de vinculación entre su disciplina, la carrera y/o la institución* (.16)



• **I.B.3.** que es *establecer y desarrollar planes estratégicos de uso de bases de datos* con **I.B.4.** que es *enmarcar su actividad docente en programas y/o proyectos del departamento y/o la universidad* (.24)

En el caso de la correlación entre dimensiones y competencias también hay una relación significativa considerablemente positiva, y sólo la dimensión **la investigación como aprendizaje** de la competencia científica muestra una correlación baja (.305) con respecto a **desarrollo y vinculación docente** de la competencia técnica; así como con las dimensiones **disposición para la comprensión del otro y promoción del aprendizaje social** (.314 en ambas) de la competencia sociopersonal. Lo que probablemente se deba a que efectivamente, y en opinión del profesorado de la UQRoo, no hay tanta relación entre las funciones de investigación y los *servicios*.

Cabe destacar que las correlaciones son más cercanas al 1 en el caso de la correlación entre competencias, siendo la sociopersonal la más significativa, lo que probablemente se deba a que ha sido mayor el número de profesores que participaron ( $N=114$ ).

### 1.1.2.2. Análisis factorial exploratorio

El análisis factorial es una técnica de reducción de datos que sirve para encontrar grupos homogéneos de variables a partir de un conjunto numeroso de variables. Esos grupos se forman con las variables que correlacionan mucho entre sí y procurando, inicialmente, que unos sean independientes de otros (Pardo y Ruíz, 2002). El medir simultáneamente las 58 variables del modelo estructural de competencias profesionales del profesorado universitario tiene como objetivo comprobar las características de agrupamiento de las variables de acción de dicho modelo.

El análisis factorial ha propiciado encontrar las variables de acción con significado común entre el profesorado universitario, agrupándose en el número mínimo de dimensiones capaces de explicar el máximo de información contenida en el cuestionario. Presentándose de la misma forma que en las secciones anteriores las variables de acción más importantes del modelo estructural, los resultados extraídos del análisis factorial de la competencia científica indican lo siguiente:

Tabla 5.13. Matriz de rotación de la Competencia Científica

	Component			
	1	2	3	4
CCIENTIFICA B1	.751			.197
CCIENTIFICA C2	.736		.267	
CCIENTIFICA B2	.718		.221	.339
CCIENTIFICA C1	.584	.311	.485	
CCIENTIFICA C3	.581	.447	.167	-.163
CCIENTIFICA B4		.873	.102	
CCIENTIFICA B5	.199	.797		.218
CCIENTIFICA B6		.663		.356
CCIENTIFICA A1	.243	.173	.815	
CCIENTIFICA A2			.755	.338
CCIENTIFICA A3	.270	-.125	.639	.256
CCIENTIFICA A5	.111	.182	.231	.786
CCIENTIFICA A4	.111	.180	.444	.602
CCIENTIFICA B3	.510	.230	-.108	.566

Rotation Method: Varimax with Kaiser Normalization.



**I. COMPETENCIA CIENTÍFICA 65.8%**

**Componente 1**

- Elaborar proyectos de investigación basados en el rigor y sistematicidad científica.
- Contribuir al establecimiento de las directrices orientadoras de los procesos de investigación.
- Plantear los criterios y procedimientos para la elaboración de investigaciones por parte de los estudiantes.
- Establecer la relación entre la investigación y el programa de formación de la carrera o el curso que da.

**Componente 2**

- Enmarcar su actividad docente en programas o proyectos del departamento o la universidad.
- Enmarcar su actividad investigadora en programas o proyectos del departamento o la universidad.

- Identificar (y organizar) proyectos de vinculación entre su disciplina, la carrera o la institución.

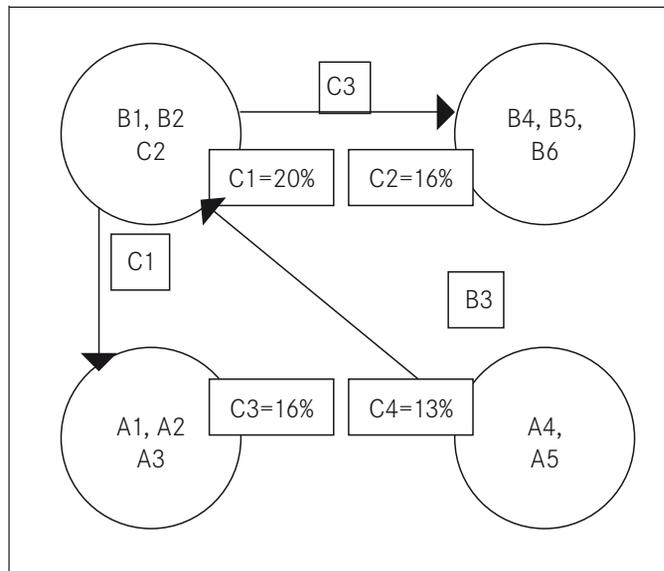
**Componente 3**

- Identificar el origen y los antecedentes históricos de su disciplina.
- Definir la evolución temporal de su disciplina.
- Explicar las corrientes y escuelas correspondientes.
- Identificar (y organizar) áreas temáticas de investigación con los estudiantes o colegas.

**Componente 4**

- Analizar el estado actual de la disciplina y sus alcances en la comprensión de la realidad.
- Establecer proyecciones sobre el desarrollo futuro de su disciplina.
- Establecer y desarrollar planes estratégicos de uso de bases de datos

Gráfico 5.2.



Rotation Method: Varimax with Kaiser Normalization.



Obsérvese la relación que existen entre los componentes y el grado de coherencia que hay entre las variables de acción.

Presentándose de la misma forma que en las

secciones anteriores, las variables de acción más importantes del modelo estructural, los resultados extraídos del análisis factorial de la competencia técnica indican las expresiones de la tabla 5.13.

Tabla 5.13. Matriz de rotación de la Competencia Científica

	Componente					
	1	2	3	4	5	6
CTECNICA E4	.886		.182		.236	
CTECNICA E3	.849		.210		.155	
CTECNICA E5	.747	.224	.342		.133	-.162
CTECNICA E1	.715	.120		.156	-.122	.299
CTECNICA E2	.713	.115		.368		.309
CTECNICA C2	.108	.803	.114		.233	
CTECNICA C4		.718	.148	.261	.140	.122
CTECNICA C3	.162	.702		.273	.279	.207
CTECNICA C1	.187	.682		.238	.245	
CTECNICA A2	.245	.520		.496		
CTECNICA D3	.219		.794		.134	
CTECNICA D4	.106	.156	.746	.167		.132
CTECNICA D2			.678	.140	.267	-.334
CTECNICA D5	.309		.565		.111	.329
CTECNICA D1	.387	.235	.516	.240	.135	-.143
CTECNICA C5		.498	.503			.454
CTECNICA A3		.340	.231	.792		-.102
CTECNICA B1		.116	.164	.774	.295	.126
CTECNICA B2	.227	.236		.581	.397	.176
CTECNICA A1	.288	.388		.551		.155
CTECNICA B5		.247	.312		.707	.108
CTECNICA B4	.195	.289		.103	.680	.217
CTECNICA A5		.138	.162	.353	.646	
CTECNICA A4	.118	.328	.215	.317	.564	-.277
CTECNICA B3	.165	.212		.271	.426	.649

Rotation Method: Varimax with Kaiser



## II. COMPETENCIA TÉCNICA 68.4%

### Componente 1

- Publicar en revistas científicas y/o con editoriales nacionales e internacionales.
- Promover la planificación compartida en el cuerpo académico de los temas de investigación.
- Potenciar la funcionalidad de los grupos de investigación.
- Contribuir en la generación de las condiciones básicas para el buen desarrollo de las actividades de investigación.
- Compartir y asesorar el desarrollo de las actividades de investigación.
- Coordinar y compartir la producción de documentos e informes.

### Componente 2

- Utilizar aquella metodología que le permita profundizar en los aspectos relevantes del tema que desarrolla.
- Crear un espacio de información previa y feedback posterior a los estudiantes con relación a su evaluación y los resultados obtenidos en ella.
- Diversificar las modalidades de interacción y aproximación a los contenidos que desarrolla en clase con (entre) los estudiantes.
- Establecer equilibrio entre el control y la autonomía otorgada a sus estudiantes combinando las exigencias y la ayuda en el momento de desarrollar las actividades marcadas.
- Vincular el programa del curso con las realidades del contexto en el que se ubica la institución, armonizando la teoría y la práctica de los contenidos temáticos del curso.

- Estructurar coherentemente el programa del curso con el proyecto formativo de la carrera o la institución.

### Componente 3

- Participar en procesos de admisión e inscripción de los estudiantes.
- Realizar tutorías con los estudiantes ayudándoles en su permanencia en la universidad.
- Apoyar a los estudiantes en programas de servicio social, a la comunidad o prácticas profesionales.
- Asesorar a los estudiantes fuera de la sesión de clases.

### Componente 4

- Presentar (y explicar con claridad) a sus estudiantes el programa y el paquete didáctico del curso, estableciendo un espacio de negociación con (y entre) sus estudiantes asegurándose entonces que éstos documentos serán la guía completa del curso que inician.
- Estructurar coherentemente el programa del curso con el proyecto formativo de la carrera o la institución.
- Vincular el programa del curso con las realidades del contexto en el que se ubica la institución, armonizando la teoría y la práctica de los contenidos temáticos del curso.

### Componente 5

- Representar teóricamente situaciones concretas de la realidad en un continuo ir-venir entre teoría práctica.
- Producir materiales de apoyo para facilitar el desarrollo del curso y el aprendizaje de sus estudiantes.
- Desarrollar las formas precisas de evaluación de seguimiento y control de los aprendizajes.

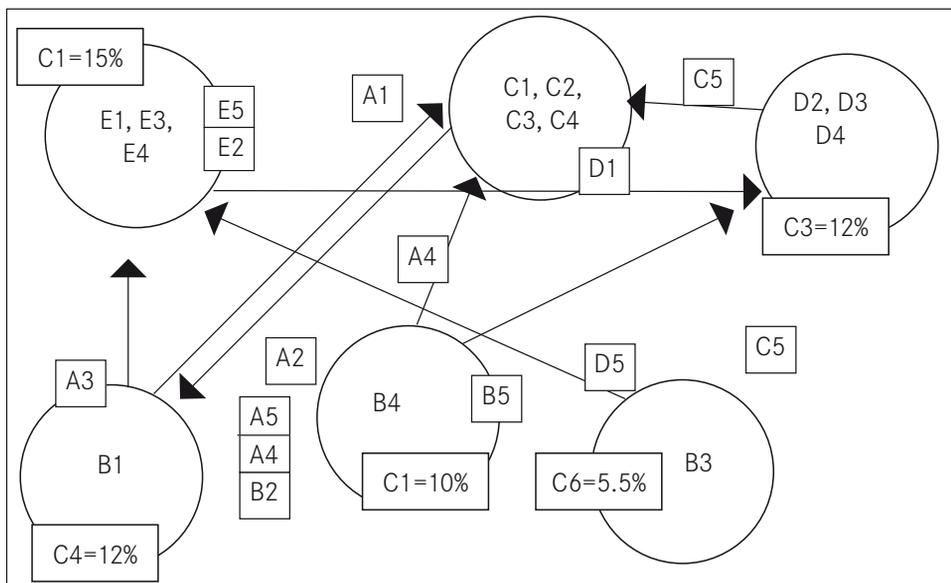


- Utilizar las TIC actuales variando y mejorando el desarrollo de sus actividades académicas y las modalidades de interacción con (y entre) sus estudiantes, colegas y comunidad universitaria.

**Componente 6**

- Motivar a sus estudiantes para realizar trabajos y que ellos o ellas continúen aprendiendo

Gráfico 5.3.



Presentándose de la misma forma que en las secciones anteriores las variables de acción más importantes del modelo estructural, los resultados extraídos del análisis factorial de la competencia sociopersonal indican los valores de la tabla 5.16.

Tabla 5.15. Matriz de rotación de la Competencia Científica

	Componente		
	1	2	3
CSOCIOPERSONA A2	.770	.323	
CSOCIOPERSONA A5	.718	.225	.147
CSOCIOPERSONA A1	.676	.177	.284
CSOCIOPERSONA B3	.671		.437
CSOCIOPERSONA B2	.635	.133	.492
CSOCIOPERSONA A3	.599	.274	.384
CSOCIOPERSONA A4	.585	.363	.177
CSOCIOPERSONA A6	.547	.329	.233
CSOCIOPERSONA D4	.285	.787	.104
CSOCIOPERSONA D5	.333	.747	
CSOCIOPERSONA D3	.250	.736	.149
CSOCIOPERSONA C4	.279	.623	.449
CSOCIOPERSONA D1		.599	.431
CSOCIOPERSONA D2	.230	.598	.458
CSOCIOPERSONA B1	.285	.288	.681
CSOCIOPERSONA B4	.354		.672
CSOCIOPERSONA C3	.101	.536	.655
CSOCIOPERSONA C1	.374	.385	.644
CSOCIOPERSONA C2	.436	.446	.572



## II. COMPETENCIA SOCIOPERSONAL 67.2%

### Componente 1

- Participar en la actualización de programas y planes de estudio.
- Participar en cursos o eventos técnicos sobre temas de su interés.
- Participar en eventos académicos relacionados con los cursos imparte.
- Estudiar (y analizar) críticamente documentos y materiales técnicos.
- Establecer redes virtuales para el intercambio de documentación.
- Pedir opiniones, criterios y propuestas a aquellos con quienes trabaja.
- Buscar el consejo y asesoramiento de colegas con mayor experiencia.
- Reflexionar (y definir) temas de investigación sujetos a actualización y refrescamiento.

### Componente 2

- Asesorar proyectos de vinculación, servicio social o transferencia tecnológica en la comunidad.
- Establecer las relaciones entre la investigación y las necesidades sociales de la comunidad.

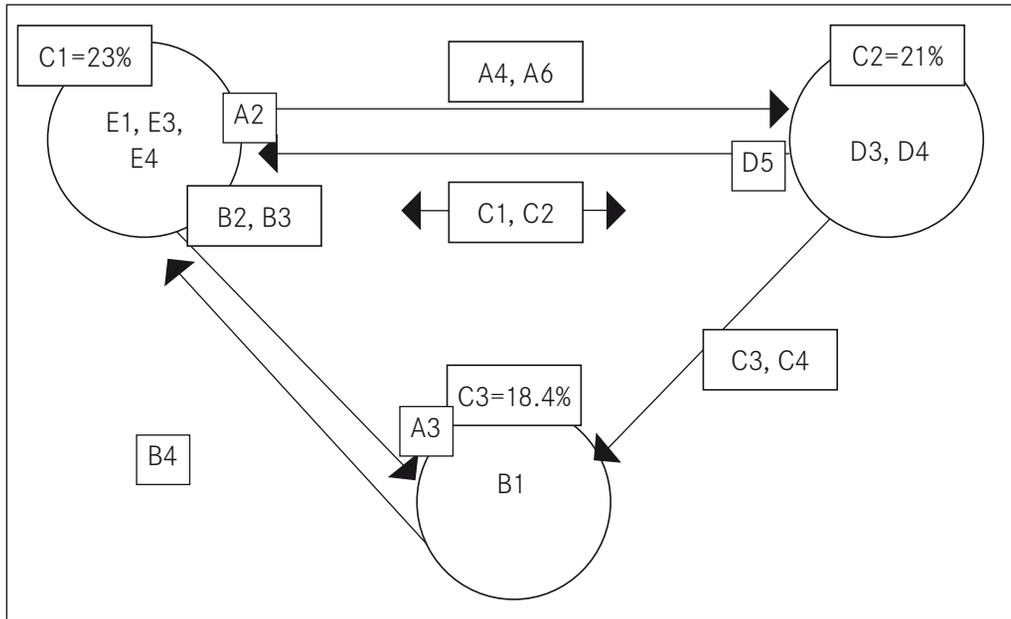
- Participa en grupos colegiados, de evaluación docente y/o mejora institucional.
- Generar oportunidades para el intercambio de experiencias entre los estudiantes, de participación social e intercambio académico.
- Participar en grupos interinstitucionales de trabajo académico.
- Promueve la difusión del conocimiento sobre actividades extracurriculares.
- Relacionar los cursos que imparte con la formación de sus estudiantes y su implicación en la Sociedad.

### Componente 3

- Incluir a sus estudiantes en los grupos de estudio o investigación que promueve o participa.
- Reconocer (y valorar) los conocimientos y experiencias adquiridas por sus estudiantes fuera de la clase pero que pertenecen al ámbito de su disciplina.
- Promover (y participar) en grupos de estudio e/o investigación relacionados con la materia que da.
- Incorporar en su trabajo los aportes de otras personas.

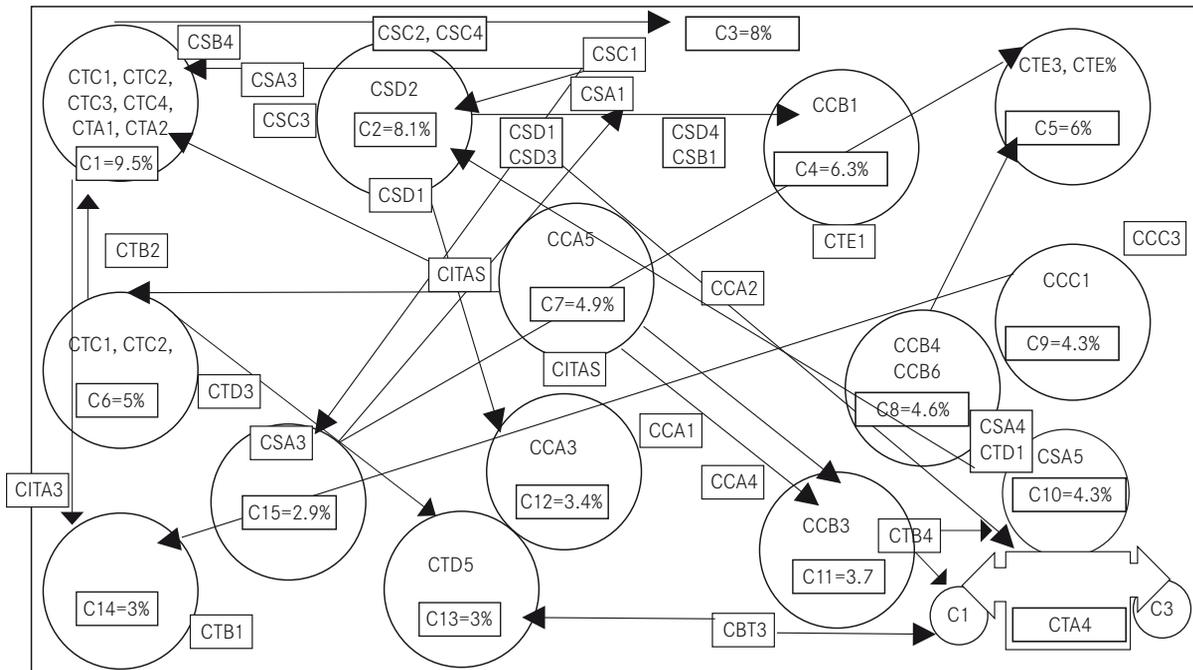


Gráfico 5.4.



El análisis factorial de todas las competencias ha dado un 77% y quedarían como se muestra en el siguiente gráfico 5.5. con 15 componentes:

Gráfico 5.5. Análisis factorial de la encuesta





### 1.1.3. Ponderación del perfil profesional desde la perspectiva evaluativa

Con el objetivo de concluir con la presentación de los resultados de la encuesta, lo que se muestra a continuación es el porcentaje asignado por el profesorado a las dimensiones y a las competencias del modelo estructural que está validándose en esta investigación.

Hay que recordar que una de las maneras de corroborar la opinión del profesorado sobre el modelo fue la segunda parte del cuestionario, en el que se le solicitaba asignar un porcentaje a cada dimensión, sumando el 100% respectivo; asimismo se le pidió sumar el 100% entre las tres competencias del modelo, obteniéndose como resultados los siguientes (tabla 5.15):

Tabla 5.16. Ponderación porcentual de dimensiones y competencias del modelo

COMPETENCIAS & DIMENSIONES	$\bar{X}$ DIMENSIÓN	$\bar{X}$ COMPETENCIA
I. COMPETENCIA CIENTÍFICA	38.41%	
I.B) Generación y difusión del nuevo conocimiento disciplinar	29.11%	
I.C) La investigación como aprendizaje	32.48%	
	(A+B+C =100%)	I) X=35.60%
II. COMPETENCIA TÉCNICA		
II.A) El diseño del currículo a partir del conocimiento y disciplina	23.15%	
II.B) Contextualización del saber por desarrollar	19.96%	
II.C) Procesos interactivos de enseñanza y aprendizaje	21.05%	
II.D) Desarrollo y vinculación docente	17.71%	
II.E) Procesos interactivos de investigación	19.13%	
	(A+B+C+D+E=100%)	II) X=35.80%
III. COMPETENCIA SOCIO - PERSONAL		
III.A) Disposición para el aprendizaje continuo	31.89%	
III.B) Disposición para la comprensión del otro	25.56%	
III.C) Promoción del aprendizaje social	22.10%	
III.D) Participación en la comunidad	20.45%	
	(A+B+C+D=100 %)	III) X=28.60%
		(I+II+III=100%)

Si bien la tabla habla por sí sola puede notarse que, en términos generales, hay una variación menor aunque significativa entre cada una de las competencias y sus dimensiones, también se nota que el profesorado ha puesto a la competencia técnica en primer lugar; sin embargo, la dimensión *el saber por desarrollar en el curso* ha obtenido el menor porcentaje. Cabe resaltar que coinciden los resultados de las medias obtenidas en la primera parte del cuestionario con los porcentajes asignados en la segunda parte del mismo.

## 1.2. Opiniones del profesorado con liderazgo académico institucional

A través del ATLAS-ti las siete entrevistas realizadas a los profesores universitarios que tenían en 2005 cierto liderazgo entre el profesorado u ocupaban algún cargo académico-administrativo también dieron una opinión acerca del perfil profesional del profesorado universitario, por lo que a continuación se presentan dichas; luego, y con esta referencia en mente, opinan acerca del profesorado universitario que labora de tiempo completo en la UQRoo, haciendo especial énfasis en el profesorado *con definitividad* académica. Por último, señalan algunos de los retos y desafíos que al respecto enfrenta la institución universitaria en Quintana Roo, considerando especialmente la ubicación geográfica en la que se encuentran ambas unidades académicas y las condiciones socioeconómicas del Estado.



### 1.2.1. El profesorado universitario competente en el siglo actual

Cómo definen al profesorado universitario del siglo XXI, se les preguntó a cada uno de los entrevistados, y éstos señalaron que sería aquel que cumple diversas funciones como docencia, investigación y *servicios*—como esta investigación englo-

ba todo aquello que se relaciona con la difusión y extensión cultural, vinculación con la sociedad, transferencia de tecnología, y gestión académica—mismos que si bien definen fuertemente la relación inestable entre cada uno de ellos, definitivamente pueden caracterizarse en México como lo define un entrevistado:

Bueno me parece que en gran parte podríamos dividirlo en dos grupos, **el grupo de los profesores que ya tienen mucho tiempo en las universidades y que ya están formados con ciertas características propias de las universidades que estaban surgiendo o que tenían ciertas oportunidades de crecimiento (...)** El otro grupo se da, creo yo, **no por vocación, sino por necesidades económicas de tener pues ahí una manera de vivencia, o son de los que siguen de la licenciatura a la maestría y su carrera termina siendo la del profesor universitario.** En este segundo grupo que tal vez tenga mucho menos experiencia profesional, pero más formación académica, hay (también) quien lo hace por vocación y quien desde el principio dijo esto es lo que me interesa, y hay aquel quien se vio obligado a tomarlo por aspectos que no tienen que ver propiamente con la vocación ni la educación e inclusive están mientras consiguen algo mejor...El primer grupo es gente me da la impresión con mucha mayor formación, mayor soporte académico en cuanto a antecedentes, en cuanto a como esta dada la cuestión que tiene que ver con lo profesional, pero con menor grado académico y se quedaron en la licenciatura. P 5: ENTREVISTA 5.txt- 5:1 [dos grupos ..] (8:75)

El grupo con experiencia y vocación vs los que, por así decirlo, les gusta estudiar o estudian por haber encontrado en la profesión un *modus vivendi*. En México aún existen buenos profesores y profesoras universitarias pero sin el grado corres-

pondiente que exige PROMEP. Resulta interesante hacer notar que *la vocación* es una de las características que se destaca de una y otra manera entre los entrevistados.

La primera cuestión son las ganas de ser profesor (...) Tener la vocación es una parte sumamente importante; la vocación no solamente implica el querer dar clases, sino el involucrarte en la responsabilidad en la formación de un joven, de entender situaciones que él pudiera tener como joven, las limitaciones y las ventajas que pudiera para lograr el objetivo que el alumno aprenda, trascienda y pueda tener la capacidad de continuar aprendiendo y desarrollándose. P5: ENTREVISTA 5.txt - 5:2 [vocación,] (80:90)

Como tampoco olvidan hacer mención de la influencia a nivel nacional de las políticas educati-

vas diseñadas en las últimas décadas para habilitar la figura del profesorado universitario.



Dentro de las políticas se ha hecho un énfasis especial en una planeación que ahorita llaman la calidad académica. En ese contexto miran un poco a dos vertientes principales, por un lado, la formación docente que implica el grado, la actualización profesional o docente, o cualquiera de las dos, e implica programas de formación permanente al profesor. Por otro lado, con lo que trabaja, es decir, por un lado, infraestructura para que no tenga limitaciones en cuanto a comunicación o cualquier investigación (...) y, por otro lado, en cuidar que los programas de estudio tengan ciertas características, que sigan la guía de los políticos de expertos que opinan (sobre) la composición de cómo deben estar (éstos) integrados para lograr la formación de un alumno. (...)No me meto con el demás entorno porque sería como hablar de que el alumno tenga una buena biblioteca, tenga buenos servicios, que eso es parte de la infraestructura de la que estamos hablando. P1: ENTREVISTA 1.txt - 1:8 [lo que define la misma SEP.] (164:207)

Es verdad, hay que reconocer la función de la propia institución universitaria para proveer de la infraestructura, los procesos y servicios necesarios que la comunidad universitaria, profesores y estudiantes necesitan, pero, coinciden, al igual

que en la encuesta en la competencias científica y sociopersonal, que es la competencia técnica un reto en la *profesionalidad* de la compleja figura de un profesor o profesora universitaria.

En general descansa en los grados académicos, descansa en producción editorial, en un cuestionador permanente de conocimiento aplicado o básico. **Como docente en una persona versada en pedagogía para facilitar el aprendizaje, con una cultura general muy sólida, con disposición para modificar su rol entre los procesos de aprendizaje, un como promotor de interés entre los estudiantes para estudiar, y que toma en sus manos el aprendizaje.** Una persona con disposición para acompañar al estudiante en ese proceso, una persona que este fomentando en sus alumnos una mayor independencia sus procesos de aprendizaje y posturas frente al mundo. **Dispuesto ha asumir los riesgos de adoptar otras actividades que no sean o no se reconocen como aceptables por el conjunto de científicos, del gremio, o de alguna disciplina. Tiene que tener una actitud ética, sólida, con valores firmes, muy bien acotados o sostenidos por prácticas,** “el aprender no es doloroso, sino lo hacemos doloroso”. También, me parece que debe tener la habilidad para ponerse en los zapatos del otro, eso es importante a la hora, me parece que debe, establecer niveles de relación con sus estudiantes y colegas, ser coherente. ¿Qué otras cosas? **Estar versado en las nuevas tecnologías, es decir, tiene que ser un poco más un “maestro” y no sólo un profesionalista,** finalmente el profesor universitario se nutre de su profesión, pero tiene que tener o estar en un proceso más allá de su profesión, tiene que saber de tecnología, de didáctica, de pedagogía, de psicología del aprendizaje. **Tiene que planear,** ser un buen planeador de su clase, **tiene que armar materiales que sean útiles en el proceso del aprendizaje en el aula, un buen principio es lo que sabe, pero no es suficiente a la hora de bajar al alumno problemáticas que muchas veces no se perciben, fundamente no es solo la lectura, sino lo demás, la constancia de estar practicando cómo impartir su clase, el núcleo de su clase,** finalmente eso es lo importante. P 3: ENTREVISTA 3.txt - 3:1 [Grado, ética, tecnología..] (24:54).



Sin lugar a dudas la competencia sociopersonal está presente, siendo exigida para colaborar en equipo y en todo proceso de enseñanza-aprendizaje, ya que como dice uno de los entrevistados hay que

**“Ponerse la camiseta”**, literalmente estar abiertos a aprender, a explicar, a ser criticados, a criticar, pero sobre todo a ser competitivos (...) que sean propositivos y que de verdad se pongan la camiseta y no nada mas como un slogan porque cuando uno dice: vamos a hacerlo es porque vamos a trabajar todos, no decir hay que hacer esto y luego a ver quien lo hace, sí hay que sentarnos a trabajar porque son horas de trabajo y creo que al final de cuentas si ves satisfacción en el trabajo cuando ves que estuviste horas trabajando y los demás también. P2: ENTREVISTA 2.txt- 2:4 [actitud I] (51-54 y 65:72)

Si estas características definen la figura profesional del profesorado universitario en el siglo actual, cómo se está contrastado dicho perfil con el que actualmente conforma al profesorado de tiempo completo que labora en la UQRoo, esto es lo que a continuación se presenta.

La competencia sociopersonal está presente, siendo exigida para colaborar en equipo y en todo proceso de enseñanza-aprendizaje.

### 1.2.2. El profesorado universitario de tiempo completo en la UQRoo

Un primer entrevistado señaló que el profesor que han querido que se desarrolle en México, que se define como profesor-investigador que desarrollar:

la docencia, la investigación, la extensión y la vinculación o gestión educativa, debería empezar a considerar los lineamientos que marca la Subsecretaría de Educación Superior (SESIC) a través de lo que se conoce mejor como el perfil PROMEP:

Aja, la forma en la que lo percibo yo, bueno yo creo que habría que empezar tomando como base así lo considero- algunos de los lineamientos que marca la SESIC y que nos llega a través de otros organismos como ANUIES; que tiene que ver en cómo influyen en las políticas educativas de las universidades”. P 1: ENTREVISTA 1.txt - 1:1 [Como base un perfil PROMEP] (36:47) (Super) Codes:[Perfil Profesional del Profesorado UQroo]

Sin embargo, el mismo entrevistado considera que la UQRoo cuenta con un profesorado universitario escaso, al que se le desgasta con labores de tipo administrativo, lo que propicia que se aleje mucho de la docencia, reduzca al mínimo –o prácticamente a cero– la investigación y, en algunos casos, se sobrecargue en la función de *servicios*:

La organización que manejamos nosotros es una organización que esta compuesta por, aproximadamente, unos 130 PTC, pero vamos a irnos a las unidad Chetumal donde somos unos 100, de éstos PTC, muchos de nosotros, no tengo el número, no lo sacado ahorita, se podría sacar, tiene que cumplir labores de tipo administrativo -académico/administrativo- y lo absorben



mucho, labores que finalmente eso hace que, yo lo he detectado, que muchos de esos profesores se alejan mucho de la docencia y, eso significa que, por un lado reducir su número de cursos, reducir su formación docente, reducir su investigación -a veces cae prácticamente cae en cero- y tal vez, por otro lado, se incremente los elementos de vinculación y de gestión. P 1: ENTREVISTA 1.txt - 1:2 [La UQRoo] (51:62)

Con respecto a la investigación diferencian entre las divisiones académicas, señalando que por la naturaleza disciplinar que las caracteriza algunas pueden desarrollar más esta función investigadora, tal es el caso de las áreas que trabajan cuestiones relacionadas con las actividades diarias del ser humano, que realizan trabajos de tipo documental, históricas; incluso le parece que en es-

tas divisiones el profesorado universitario adscrito se ha preparado más para cumplir con su función investigadora, pero en el caso de las áreas de ingeniería o tecnológicas pese a que, en algunos casos, cuentan con financiamiento externo, lo que pueden hacer es poco comparado con que se realiza en los centros de investigación, donde tienden a ir los profesores investigadores con grado de doctor:

En la parte de investigación, yo haría una diferencia,...el área de la parte de CS y Económico-Administrativo tienen un desarrollo más fuerte que el área de la parte tecnológica lo cual me parece razonable, encuentro que los hechos de trabajar con la vida diaria, la investigación documental, el hecho de que el Hombre sea mucho parte de las actividades como que facilita la investigación, además como que la gente siento que esta hasta más preparada porque permanentemente están estrenándose en la parte de investigación, en la parte incluso de redacción, de edición de documentos que yo siento que hay una producción que, no sé qué tanto comparadas con otras, pero mucho más consistente digamos por año que la que pueda tener las áreas de tipo técnico o de Ciencias, Biológicas o cualquier otra rama que este en ambientales, por ejemplo, la tecnología, la diferencia es que una para poder desarrollarse se necesita apoyos e infraestructura que a veces no se tiene. (...) Le cuesta más trabajo a la parte tecnológica poder hacerlo y creo que es un reflejo de la bajísima producción, yo el tiempo que prácticamente llevo aquí no recuerdo a alguien que haya patentado algo realmente importante -y estamos hablando de 9 años- o alguien que haya editado un libro de tipo técnico sobre el campo, no lo hay; (...) entonces ese perfil con el que nos quieren definir en 4 rubros para mi la parte más débil, la investigación,... **los pocos que hay en la rama científica ni aquí encuentran los apoyos necesarios, una universidad como ésta no tiene la infraestructura que se necesita y los pocos recursos son tan especiales que se muchas veces a centros de investigación que los que tenemos acá.** P 1: ENTREVISTA 1.txt - 1:4 [En la investigación...] (82:141)

Entonces, el perfil del profesorado universitario que llega a la UQRoo se basa en el grado mínimo en su área de especialización para cubrir algunos cursos de los estudios de licenciatura y

maestría, pero no se le exigen aspectos relevantes en investigación ni experiencia docente, lo que propicia que no se sepa qué tan competente pueda ser:



cuando un profesor llega a la universidad en general, prácticamente lo que se le fija es un grado mínimo o un paquete de conocimientos mínimos, los cuales no incluyen aspectos relevantes de investigación ni de docencia, diría yo, porque llegan profesores recién egresados que pueden tener el grado y eso es suficiente para admitirlos, por lo tanto el profesor que te llega no sabes qué tan competente pueda llegar a ser". P 1: ENTREVISTA 1.txt - 1:14 [yo creo que cuando un profesor..] (285:292)

El segundo entrevistado piensa que el profesorado universitario que labora en la UQRoo tiene capacidad y cumple con sus funciones básicas, pero también sostiene que la carga académica que desempeña lo satura y no puede con todo lo que quisiera, sobre todo con la investigación que

se le exige. En cuanto al perfil profesional piensa que sí existe y está guiado por el perfil del egresado de cada programa educativo, pero que debería revisarse y a partir de ahí definir el *nuevo* profesor con conocimientos específicos y habilidades para investigar.

Creo que sí tienen la capacidad para, que sí cumplen con los elementos básicos para ello pero el problema es la carga que tienen académica, están saturados, y realmente yo lo viví como profesor, a veces no te puedes permitir hacer todo lo que quisieras en clases, pero con 3 o 4 clases, con tutorías, hay mucha gestión académica, demasiadas reuniones, está los de Cuerpos Académicos y se les pide que publiquen, que se presenten en ponencias y demás. Yo creo que el hecho de hacer investigación es que no puede trabajar en todo y es difícil hacer algo así...lo que importa mucho es la transmisión del conocimiento los elementos que tenemos que revisar son aquellos que las propias Academias proponen, se reúnen los profesores asignados de un programa educativo, la guía es el perfil del egresado de dicha carrera y sobretodo las materias que debe impartirse; analizar qué profesores necesitan a partir de los que hay, ellos deciden, necesitamos un nuevo profesor, con conocimientos específicos, con habilidades para investigar. P 2: ENTREVISTA 2.txt - 2:9 [un nuevo profesor..] (88:97 y 128:141).

El tercer entrevistado menciona que el profesorado universitario cuando participa debería reflejar *modestia* y *tolerancia*, porque:

De repente se vuelve esto una guerra de vanidades donde creemos que uno tiene la razón y él otro no lo tiene, porque ahorita algo que nos hace diferentes, se le llama: meritocracia, -que me avala para decirte que tu estas equivocado y yo tengo la razón, entonces, tu no eres

El profesorado universitario con definitividad académica no participa en la mejora de la docencia o investigación universitaria, pero tampoco lo hace el profesorado sin definitividad académica pues siente que tiene entre ellos gurús y no quieren participar.



razonable y yo sí lo soy. Yo creo que lo que yo quitaría es este sentido de meritocracia y que es una cuestión muchas veces actitudinal, yo diría que mucho de lo que se tiene que quitar son cuestiones “actitudinales”. **No es algo realmente extraordinario, pero si que se da mucho entre los profesores, ese asunto de actitud que tiene que ver con...la entrega...¿no? tiene que ver con que el modo de hacer su trabajo, que no es un trabajo que se pueda hacer por si mismo (...)** yo diría que la tolerancia, ese espíritu entre nosotros mismos, **somos demasiados agresivos entre nosotros, un poco dispuesto a reconocer que la verdad no es única y que todos tenemos cierta razón, podemos aceptar que hay otras verdades, podemos pensar que no están totalmente divorciadas, simplemente tienen punto de partida diferentes y que somos diferentes pero que el resultado es lo que importa que persigamos juntos.** Finalmente aunque se hable de que el profesor es un facilitador o un acompañante, en realidad lo que se busca son profesores con equilibrio y lo que se busca personas más humanas y encontrar un punto de equilibrio es una cuestión de actitud, aprender a hacer, a ser, a estar es también una cuestión de actitud. P 3: ENTREVISTA 3.txt - 3:4 [.modestia, tolerancia, entrega, actitudes..] (87:115).

La UQRoo cuenta tanto con el EPA como con su modelo educativo de *nueva universidad mexicana*, pero justamente es estas dos guías y la realidad chocan, se entrecruzan, y los entrevistados, como el tercero refleja muy bien, piensan que las ideas con las que se fundó la universidad

poco tienen que ver con la realidad, puesto que lo que hacen a las instituciones sociales son las personas que en ellas laboran y éstas poca idea tienen de cómo lograr un cambio en la percepción tradicional que se tiene de la universidad, por consiguiente:

La discusión que provienen obviamente son elementos conformadores, posicionista de la forma como practican la docencia; otro elemento es la experiencia como docente: “creo que muchos años me ha funcionado ser docente así”, te la juegas obviamente; otro elemento, creo que no se ha valorado mucho, esa discusión que tiene el maestro para levantar su experiencia como estudiante y el pasar a su experiencia como docente, es muy reacio, es muy conservador en adoptar otras formas de enseñar, enseña muchas veces como lo enseñaron, (...) muchos de ellos no tienen elementos de soporte pedagógico porque bueno tal vez no quieren aprender, llevar a cabo una clase, todos esos elementos planear es evidente que no, pocos de ellos están dispuestos a invertir algunos años para invertir en esto...En la investigación estamos peor, ...para matizar la cuestión de la docencia, también es cierto que...ha habido algunas cosas que son buenas, hay ciertos individuos dentro de la universidad que han entendido que es lo que necesita esta universidad necesita de ellos...le han entrado a fondo a la cuestión, pero no necesariamente los que funcionan con mucho tiempo, ya se siente gurus entonces no quieren participar o hay quienes creen que tienen entre ellos a gurus y no quieren participar con la universidad. P 3: ENTREVISTA 3.txt - 3:8 [En la investigación.] (181:199 y 206:214).



Estas últimas ideas son interesantes, puesto que reflejan que el profesorado universitario *con definitividad* académica no participa en la mejora de la docencia o investigación universitaria, pero tampoco lo hace el profesorado *sin definitividad* académica pues siente que “tiene entre ellos *gu-*

*rúes* y no quieren participar”. Situación que podría estar agravando el proceso de excelencia académica, la participación en la mejora de planes y programas de estudio, la redefinición de sus propios documentos rectores y los procesos de selección o permanencia, porque hay que considerar que:

Primero, cuando la universidad toma esa figura...en la legislación quiere definirlo, la práctica ha tratado de decir lo que se necesita, se va formando, va diciendo en la docencia se quiere esto, en la investigación esto y en la extensión esto otro, es decir, qué va a hacer, ¿no? No se puede salir corriendo, no se ha encontrado, tenemos que sentarnos y definir qué queremos de esa figura del profesor-investigador, no el de la UNAM, ni el de la UAM, sino el de nosotros en nuestro contexto, entonces, bueno, vamos a ver, pero es en eso que hemos perdido mucho tiempo porque las personas comienzan hablando de un tema y discutiendo otro que poco o nada tiene que ver con ese perfil, creo que esa es otra discusión, no se trata de caer en antagonismos, sino de demostrar una actitud humilde, a lo mejor no es del todo elaborado, con más o menos palabras, pero expresa en esencia, así de sencillo lo que queremos como profesores. P 3: ENTREVISTA 3.txt - 3:10 [el proceso.] (280:294).

Desde luego que lo anterior no resulta sencillo, pero queda evidente que el perfil del profesorado de la UQRoo enfrenta desafíos que la propia

legislación, su modelo educativo y las autoridades deben de considerar, puesto que tal y como lo ha señalado el cuarto entrevistado,

Es difícil, pero no por eso los perfiles idóneos que se requieren se tienen que sustituir por perfiles con menos competencias para lograr fácilmente insertarse al modelo de la universidad, entonces vamos a tener ese problema muy fuerte, tenemos perfiles que no reúnen los elementos básicos para insertarse a este profesor-investigador que está solicitando la universidad, nuestra legislación en este contexto ya pone características muy específicas, nuestras convocatorias ya solicitan profesores que tengan nivel maestría, ya no aceptan profesores que solo tengan la licenciatura aunque tengan la experiencia de enseñar; entonces ahí tenemos un reto muy fuerte, cómo sustituir, cómo darle valor a un profesor que tiene 30 años de enseñanza con investigaciones, con investigaciones pero que no tiene un grado de maestría, lo calificamos menos competente o sencillamente ya no lo dejamos entrar a la universidad para que ocupe una plaza de profesor-investigador de carrera, si viene una persona sin experiencia en docencia o en investigación y que tenemos que seguir formando, la universidad va a tener que seguir formando, es ahí donde ya es un reto primero ¿no? Actualmente hay egresados de maestría pero que ya no hacen tesis de maestría y nosotros estamos solicitando a fuerza cuando se insertan a nuestra universidad guiar a nuestros estudiantes a un nivel profesional y la mayoría sigue siendo por titulación mediante tesis o monografía y si tus profesores de carrera están sin esa competencia pues ya nos dan por un ala muy fuerte; por otro lado se les está exigiendo que haga investigación entonces otra ala ya se nos va, que haga publicaciones



pero no ha publicado en su vida entonces otra competencia que se nos va y que nos de clases con un modelo de autoaprendizaje, con un modelo de reflexión que lleve al estudiante hacia el su formación en una curricula flexible pero él se formó en una tradición universitaria clásica que cuando le habla la institución en ese lenguaje pues no se encuentra”. P 4: ENTREVISTA 4.txt - 4:6 [es difícil el perfil idóneo..] (148:183).

Al momento de seleccionar al personal académico las incongruencias que se viven en el proceso son considerables, a grado tal que en algunos departamentos ha generado molestias, que se reflejan en el trato que recibe el profesorado de nuevo ingreso. Si a eso se le suma que

la propia institución no les recibe con la bienvenida adecuada ni los incluye en algún programa de formación profesional que paulatinamente los sensibilice al modelo de profesor-investigador que previa y claramente ha definido, pues se seguirá con un panorama preocupante en el que:

Se va a reflejar con poco éxito, por ejemplo profesores de carrera que llevan doce años como asociados A y no han dado el salto al B porque no han dirigido una tesis o porque no han publicado una investigación o no terminaron la maestría, entonces ahí hay un reto, debido a que hay unas bolsas específicas como carrera docente se han ido más por ahí, hacia esa área desarrollando habilidades muy válidas -eso sí hay que reconocerlo- hacia la docencia, pero entonces la incongruencia es que no reconocemos a la docencia como el ente central de nuestras actividades sino que queremos que la docencia sea solo al 25 % de nuestras actividades, entonces esos profesores si los evaluamos salen mal porque solo son exitosos en el 25% de su función profesional, no hacen investigación ni publicación o extensión del conocimiento, y no aceptan por lo regular comisiones ni los ponen porque son sobretodo evaluadoras y cómo te van a evaluar investigación gente que no tienen las competencias para evaluación, entonces en el criterio de selección ahí tenemos un problema muy fuerte, no somos...nuestra competencia es muy baja, los salarios por ejemplo para atraer profesores de otras universidades aunque les pagan lo mismo están más lejos. P 4: ENTREVISTA 4.txt - 4:8 [no son equilibradas.] (198:238) .

El contexto quintanarroense, a gran distancia de las grandes ciudades que cuentan con todo tipo de instituciones educativas, centros de investigación, librerías, espacios de encuentros académicos, es algo que dificulta oxigenar la planta académica, y si a eso se le suma que la diferencia salarial es mínima para profesores con el perfil idóneo pues no les es atractiva la UQRoo; esto lo saben las comisiones evaluadoras y muchas veces, para poder elegir al profesorado, han tenido que desplazarse a la Ciudad de México para llevar a cabo las entrevistas. Es difícil atraer gente con perfiles como los que se

están requiriendo en las convocatorias, por lo que en las entrevistas el nivel baja considerablemente, o los mismos jurados evaluadores dicen “ aquí no tenemos a nadie; venga, a éste hay que meterlo”. Lo que baja mucho la expectativa y no se tiene a la gente idónea en la etapa de la convocatoria.

Por consiguiente, que el perfil profesional del profesorado UQRoo no tenga un alto nivel es también producto del contexto y de la dificultad para contar con más de dos o tres candidatos para una plaza, pero eso no justifica a la universidad; como señala un entrevistado:



En la etapa de insertar al profesor al modelo de la universidad no existen elementos concretos para eso, **no existen políticas de inserción laboral y los profesores cuando llegan a la universidad se encuentran una universidad no clara en la inserción de la gente y entonces es un shock y por eso se regresan, dicen aquí me siento como negro o quieren, no, soy docente y ya quieren que me ponga a investigar y no sé**, ya me están pidiendo mi primer artículo y de qué voy a hablar. Entonces **no está claro en la legislación quiénes son las personas que me van a dar esa inducción laboral** y sigue la tradición oral: “cuenta la leyenda que llegas con el jefe de departamento y éste te da la bienvenida, un día como con él, otro día con el rector o con el director pero ya al tercer día ni sabes a dónde acudir para ver tu cheque, ni sabes los procesos que debes de seguir para solicitar tus viáticos si vas a acudir a dar alguna conferencia y de repente se pasa la tradición oral, mira te sientas con el que más confianza le tengas y él te dice tienes que hacer esto o aquello”, eso refleja precisamente el cómo esta la universidad y ese es otro shock muy fuerte para los docentes y los investigadores. Vamos a un tercer nivel, **al nivel de la legislación universitaria si se está reconociendo realmente; si se reconoce realmente los papeles de profesor-investigador y los procesos que hacen llevar a ese profesor-investigador a los niveles, a las promociones, a las evaluaciones, no, no está reconocido sencillamente, traemos una guía parchada más que nada**, por qué, porque ya hubo una primera observación y dijeron, bueno todos los profesores-investigadores doctores si hasta 1996 no tenían licenciatura se les iba a dar un tiempo para lograrlo, los que no tenían maestría un tiempo y los que no tenían doctorado otro tiempo para lograrlo con tiempo y funciones específicas, si actualmente vemos quienes lo han logrado es mínimo el porcentaje, por otro lado se olvida que la universidad es nueva ...Pero no todos tenemos las competencias y habilidades para llegar a ser ese profesor que después de ser titular C va ser emérito en nuestra universidad, **se desvirtúa en el contexto del salario con las categorías, no hay esa relación y es ahí donde ese problema no se aterriza y creo que es porque no se tiene otro ente de referencia solamente se tiene el ente de referencia, digámoslo así regional o local.** P 4: ENTREVISTA 4.txt - 4:9 [En la etapa de insertar.] (239:288).

Es muy interesante la percepción que se tiene en Quintana Roo alrededor de la figura del profesor universitario, quien tiene un alto *status* en la comunidad: “Te ven y dicen trabaja en la UQROO y todos dicen, ‘pase profesor’; te saludan en la calle, eres reconocido, tienes ese reconocimiento. Todavía, cuando el profesor habla, la comunidad quiere escucharlo; o sea su papel todavía está vivo, lo que no sucede en comunidades donde las universidades han pasado a segundo término, solamente participan en la formación de gente sin tener trascendencia central.” P4: ENTREVISTA 4.txt - 4:9 (289:295).

Si bien se ha reconocido el contexto en el que se ubica la UQROO y las incongruencias entre los documentos rectores y el proceso que en realidad se vive en la selección u otorgamiento de la *definitividad* académica del profesorado, los entrevistados han considerado una fortaleza el *status* que tiene en la comunidad el profesorado que en ella labora. Lo cierto es que hay necesidades de formación que a nivel institucional deben precisarse, como también es cierto que el profesorado que labore en la UQROO debe considerarse a partir de algunos elementos, como señala otro entrevistado:



El primer elemento que creo yo hay que añadirle, **en términos generales vocación la tienen todos y la han mostrado; habría que añadirles formación, actualizarlos a todos ya que fuimos todos formados en una estructura universitaria diferente a la que practicamos entonces inclusive esta formación no solamente desde el punto de vista pedagógico, sino desde la propia estructura universitaria en la que estamos ¿no?** La estructura departamental en la que hay que entender que uno no está para una carrera sino para diferentes carreras y que eso evidentemente obliga de alguna manera a que cuando tu tengas grupos vas a tener alumnos con diferentes perfiles y eso habría que entenderlo primero...**la estructura orgánica de la institución dentro de la que estamos, la formación obviamente para habilitarlos como docentes desde cuestiones desde metodologías, evaluación, métodos para facilitar el aprendizaje de los alumnos, otras opciones tecnológicas que hay y no son utilizadas...** Un elemento más que no mencione antes pero que tiene que ver por el perfil de profesores-investigadores es el que tiene que ver con la investigación y que también es muy limitado, a veces solamente a las tesis que hizo en la licenciatura o maestría y que no tuvo oportunidad de explorar esto y es un elemento previo que se puede tener con la experiencia que se tiene con el día a día, involucrándose con líderes que jalan a la gente. P 5: ENTREVISTA 5.txt - 5:3 [El primer elemento.] (153:213).

Asimismo, las autoridades universitarias deberían de considerar seriamente las acciones que realiza el profesorado universitario en cada una de las funciones que se le exigen, puesto que:

la tendencia del sistema a incorporar una noción de trabajo universitario donde **la gestión académico-administrativa, no (esta) definida porque es aún un hoyo negro, ocupa un espacio muy grande. Entonces yo estoy seguro que en cualquier universidad del mundo preparar exámenes departamentales, hacer evaluaciones especiales, participar en contenidos de los programas y planes de estudio pues es parte inherente a la actividad académica, pero nosotros no en Q. Roo a través de todo el esquema de gobierno federal, la gestión académica como que está adquiriendo otro sentido que participa en proyectos de planeación PIFI, actividades de calidad más que de contenido que las certificaciones, y no porque eso no sea importante mejorar los programas pero no con miras a mejorar la calidad, entonces yo lo que le quitaría, más bien definiría lo que significa gestión académica a partir de ciertas actividades 100% académicas y directamente vinculadas al campo que uno maneja.** P 6: ENTREVISTA 6.txt - 6:2 [Redefinir las actividades.] (34:52).

Y pensar en enfatizar cuestiones como las que la comunidad académica debería estar reflexionando en su práctica académica, en el contexto que se le sobreexige y en la organización de sus actividades cotidianas, lo define así un entrevistado:

Yo pienso que **son más cuestiones de la organización y de la sistematización del trabajo del docente respecto del aprendizaje de sus estudiantes.** Tu sabes que dentro de nuestros principales problemas que bajan nuestros indicadores de calidad, está la reprobación, por ende, la deserción, la baja deficiencia terminal, la baja titulación, entonces, necesariamente



algo esta ocurriendo, yo no puedo creer que sea solamente asuntos inherentes a los estudiantes, es la relación educativa, la relación pedagógica y el profesor algo tiene que ver ahí o algo tendría que estar haciendo. P 7: ENTREVISTA 7.txt - 7:6 [relación docente.] (153:168).

### **1.2.3. Desafíos sobre el profesorado universitario que enfrenta la UQRoo**

En consecuencia, algunos de los retos que, en opinión de los entrevistados, enfrenta la UQRoo son:



*UQRoo. Manifestación de profesores.*

#### **I. Una mejor coordinación del desarrollo profesional del profesorado universitario**

Falta coordinación y el proyecto alineado de los profesores con las líneas de interés institucionales; no te niego el derecho a prepararte pero yo entiendo que sí es importante, si queremos hacer crecer en la universidad la profesionalización pues que estemos todos en el mismo en el juego; porque (...) hay una serie de factores que la universidad tiene que ir superando porque es continua...cómo lograr cierto mejoramiento de la calidad que se mete con la parte administrativa, que se mete con la parte totalmente de infraestructura, la parte de docencia, incluso toca la parte del alumno -un poco en cuanto a servicios especiales para el alumno, en cuanto a que tenga ciertos subsidios para terminar sus proyectos, hacer algunas cosas, la importancia del alumno forme parte de la gente que esta dedicada a la investigación, pues no esta en ceros, hay un camino., pero no se está valorando". P 1: ENTREVISTA 1.txt - 1:9 [falta coordinación y el proyecto alineado del PU..] (221:239).

#### **II. Un programa de formación docente alineado a la planeación educativa e infraestructura precisa que revise el desempeño del profesorado y su grado de compromiso.**

Uno, se trata de que cada curso que inicies el maestro cumpla con un mínimo...el paquete didáctico, la evidencia de la formación, que también no le puedes decir a un profesor quiero que hagas esto si no lo has capacitado o tampoco le puedes decir que lo haga si tienes un curso de mala muerte como el que a veces sacan ahí para cubrir un expediente ¿no? O como está el caso de las tutorías que quieren que todos tomen el curso y no, no trabaja servicios escolares para darte información, o sea hay cosas que no están articuladas...bueno esa parte para mí son elementos que hacen falta para que la universidad pueda ir creciendo. No quiere decir que todo este en ceros, se han hecho esfuerzos pero yo creo que muchos de esos elementos no se pueden controlar...hay maestros que no tienen pretextos, yo siento que hay muchas cosas de correspondencia que no hay: me van a decir que no es necesario estar el primer día de trabajo (clases) porque aún así pueden sacar su trabajo, no estoy hablando de que deben estar las 8 hrs porque hay alguien que me puede decir que va a estar en su casa sacando un trabajo pero no te piden que estés aquí porque viene el alumno a inscribirse y pues tienes que atenderlo...hay ciertas cosas...vas a dar un curso -yo no sé si todo el mundo tenga súper organizados sus cursos, pero cada semestre que tengo que dar un curso me tengo que estar



actualizando al igual que los materiales que doy en clases, me tengo que estar actualizando con revistas de reciente publicación para que los muchachos tengan información de lo más actualizado posible que yo les pueda dar.. y ésto quién lo hace. Mira son elementos de control...se ha dado el caso de maestros que han dado por concluido su curso un mes antes... tal vez lo han dado completo, pero conviene revisar ese curso, a lo mejor se puede dar más amplio el tema...no sé. Entonces es un proceso que es complejo pero a lo que voy es que el camino existe y la única manera es que se vayan haciendo ciertas normas...no sé, yo le diría a los maestros que tenemos que tener ciertos marcos educativos, de enseñanza generales, por ejemplo, si yo quiero que mis alumnos aprendan inglés, todos los maestros tenemos obligación de darles artículos en inglés, por decirte algo, que queremos que el alumno sea puntual pues tenemos que ser puntuales, ...O sea, hay una serie de elementos que son importantes en el proceso pero yo no te puedo obligar, como que siento que estamos en un equipo donde queremos mejorar la calidad, vamos fijando ese marco normativo, porque ojala nos dijeran tienes obligación de ésto, ésto y ésto pero no es cierto". P 1: ENTREVISTA 1.txt - 1:18 [Pues hay elementos que pueden..] (328:379).

### III. Un plan de bienvenida más humano, más centrado en el perfil que se desea y no en el ISO 9000-2

Dos, debe haber un curso de inducción a los profesores de nuevo ingreso y después provocar en las Academias que un profesor cuando yo termino un curso, redactar un informe ahora sí autoevaluándome para ver qué problemas he tenido, de los alumnos, del resultados, de la infraestructura del salón, etc, deficiencias que encontré, del programa, de materiales, en fin...y compartirlo con los demás. Reunirse la Academia y que nos veamos con ojos constructivos,... ver qué te falta, dártelo, no sé no somos perfectos...y parte de esa mecánica es lo que se debe ir desarrollando con el docente, como docente.

Entonces esta parte de programas se traducen fríamente, certificar carreras que es un hecho concreto, certificar docentes que quien hacerlo ahora es un hecho concreto, que no te garantiza pero es un hecho concreto que tienes que tener y así hay una serie de elementos de manera probatoria que están tratando de probar o dejar constancia de que avanzas con calidad. ISO 9000 es otra forma pero si lo tienes es una cosa...si el ISO9000 es como una tarjeta de presentación que me sirve ante la SEP para que me de más lana, O.K, adelante, pero internamente me interesa que mi personal este capacitado, que se este conciente de eso, ¿el personal administrativo tiene cursos de capacitación? No tiene, nunca lo ha habido, ahorita los cursos que les dieron están alrededor del ISO y lo mismo ocurre con el docente, no lo hay, tu tomas los cursos porque te ves a obligado a tenerlos para obtener una constancia y participar en carrera docente pero nada más, eso creo que hay que fomentarlo y monitorear resultados. Deberíamos tener un programa de evaluación o exámenes departamentales para ver cómo andan nuestros estudiantes a mitad de la carrera, ver como estamos nosotros esta-



mos obligados a vernos, a saber cómo estamos y con eso garantizamos que el alumno cuando salga pueda ser capaz de desarrollarse donde vaya. Casi todos los profesores, sin meter la mano por ninguno de ellos, en general tratan de ser responsables, y tratan de desarrollarse aunque de manera personal, pero dentro de un campo de trabajo y honestamente yo he visto que la gente esta metida en eso no tiene tiempo de dedicarse a eso y además no son expertos, lo mejor es formar equipos especializados que le comentemos a los demás maestros que lance la idea ya que uno puede ser muy experto pero no por eso los demás dejan de utilizar bien su lógica...da la idea para que la vea y sobre eso que los demás digan sabes eso... P 1: ENTREVISTA 1.txt - 1:20 [al menos un curso de inducción ..] (384:445).

#### **IV. Mejorar la capacidad académica del profesorado universitario ubicando mejor lo que desea hacer la UQRoo**

Definitivamente, estamos hablando de la capacidad académica son las cuestiones de investigación, docencia, extensión, tutorías, y vinculación por políticas nacionales para generar recursos extraordinarios y aún así estamos centrados en los centros de extensión y si no están directamente vinculados están realizando actividades indirectas, entonces, cómo puede un profesor tener tiempo de satisfacer todos los requisitos PROMEP, entonces no es que no tengan las cualidades que se piden o las capacidades es que no tiene en tiempo, por más que hemos procurado organizarnos para eso y echarles una mano a los profesores de carrera contratando profesores de asignatura aún así tiene mucho que hacer y es difícil conseguir gente especializada, con tecnología, en fin queremos evitar profesores “patitos”. Hay nuevas carreras, cada nueva carrera, tenemos que atender algunos grupos y nos pega a nosotros por el área divisional, entonces se convierte en un problema, no hemos tenido incremento de plazas, es una carga muy pesada. P 2: ENTREVISTA 2.txt - 2:7 [Capacidad académica..] (97:114).

El primer reto es reconocernos en qué momentos estamos como universidad, ...no podemos estar poniendo a un profesor a trabajar 40 horas con toda esa carga, si queremos ponerlos a hacer investigación y me refiero a investigación con el respaldo de fondos aunque sean de la propia universidad pero que lo reflejen ya sea en productos de investigación, en artículos, en conferencias, etc, pues ahí está un reto muy fuerte de la universidad. Y nos falta otro elemento central de la universidad que es la difusión de la cultura (...) como universidad se tiene que ir avanzando y la gente que pueda hacer investigación jalarla y la que NO sabe hacer investigación hay que formarla, los que NO saben hacer docencia y docencia entendida como habilidades de aprendizaje para los estudiantes hay que enseñarlos también. Estamos contratando a muchos profesores, pero sin estas experiencias que el modelo requiere de profesor-investigador, entonces ahí es donde esta la discusión: los ponemos a realizar actividades que NO conocen. P 4: ENTREVISTA 4.txt - 4:3 [La UQRoo debe invertir en el PU que requiere..] (74:124).



## **V. La definición del perfil profesional del profesorado universitario con el modelo educativo de la UQRoo.**

El reto más fuerte es definir a este profesor-investigador, sobretodo porque dentro de la formación de los académicos hay dos posturas, el docente, principalmente encerrado en las facultades como tal y en los estudiantes, y todo su producto, digamos artículos e investigaciones, giran en torno al aula y la pedagogía en que va a diseñar estos conocimientos, esta es la forma en la que la mayoría de los profesores nos hemos formado. El modelo de investigador, por otro lado, ha sido el más definido, digámosle así porque va a tener una tarea concreta en los institutos de investigación y éstos van a tener una ala pequeña dentro de las facultades sobretodo como ese aporte que da el instituto o ese acto benéfico que hace el instituto de dar clases. Esta diferencia entra siempre en conflicto entre los docentes y los investigadores, y por lo tanto los docentes critican las formas pedagógicas o antipedagógicas que tienen los investigadores para aterrizar o llevar al estudiantes en un aprendizaje, esa va a ser la discusión entre ellos dos. P 4: ENTREVISTA 4.txt - 4:1 [Definir al PU: profesor-investigador..] (8:25).

## **VI. La creación de espacios si no físicos al menos de socialización, que podrían ser los programas de formación docente.**

Muchos de los problemas de las personas es que necesitan ser escuchadas, realmente si los escuchas sabes y puedes entender lo que necesitan, entonces son esas cuestiones que bajan la tensión, todo ser humano quiere que se les escuche y más las autoridades, creo que eso ayudan la planeación participativa, hacerlo trabajar en equipo, cuando hay un problema, arma un alboroto es una forma de decir ¡escúchame! Aunque a veces es algo más que eso, quieren ver reflejada siempre su voluntad y no es siempre posible, hay que estar conscientes de que no todo lo que yo proponga se va a hacer porque también hay otros proponiendo, y así como yo quiero que me escuchen tengo que darles espacio a los otros para que también hablen y no puedo hacer siempre mi voluntad. Lo que creo que la gente necesita son espacios para hablar, inclusive algo tan trivial, se necesita un espacio común de profesores, una sala de profesores donde todos puedan coincidir, no la hay, yo siento que es importante, estamos muy por divisiones, y como que no da roña, y por qué si todos somos de la universidad, una sala de profesores de la universidad. Es muy trivial, una sala de esparcimiento, son tantas horas presionados que llega un momento en que necesitan esa espacio para divertirse, encontrarse con los colegas, la tensión así se libera, creo que algo típico son las vacaciones cuando todos regresamos estamos mejor, más contentos, más dispuestos". P 2: ENTREVISTA 2.txt - 2:17 [¡Escúchame: una sala de profesores! ] (231:255)

## **VII. La definición en el EPA de la definitividad académica del profesorado universitario.**

Yo creo que la universidad está caminando en este sentido, hay dos carreras acreditadas aunque nos hace falta definir muy bien a esos recursos humanos calificados, de excelencia, a veces como que lo que hacemos es decir todo a partir de nuestra experiencia y cuando los seleccionas no los puedes evaluar, sino hasta que entran y trabajan dentro de la universidad y tal vez en esos tres años lo podemos saber para darles la definitividad". P 2: ENTREVISTA 2.txt - 2:19 [Recursos humanos..] (274:281).



### **VIII. El concepto de la calidad con la misión de la universidad, el perfil del profesorado universitario, revisión de los documentos rectores y lo que se piensa de las políticas federales.**

La calidad de una universidad que tiene que ver con esos conceptos, básicamente para la planeación de las actividades que desarrolla, de los resultados que tiene que alcanzar, son capacidad y competitividad, evidentemente es un concepto que llevan hacia resultados y donde el resultado se convierte en la acción última y “tu no tienes que tener un modelo educativo, primero tienes que tener un sistema de calidad para poder hacer esto” se mide todo de manera cuantitativamente, número de titulados, número de egresados, número de retención, deserción y de esa forma se mide la calidad y donde es el porcentaje el que te indica que nivel es de calidad. El otro asunto es el de la acreditación, es evidente que tenemos muchas limitantes por el lado de dónde poder garantizar un plan de estudios tiene esa calidad, no hay un mecanismo, sólo son algunos títulos, son 90 o 100 indicadores o recomendaciones que tienes que cumplir.

### **IX. La definición del profesor-investigador, prestador de servicios en un contexto como Quintana Roo, donde se ubica la institución universitaria, reflejada en el EPA.**

Esto fue como el detonante de cuestiones que tienen que ver con los recursos humanos y que si bien todos deben tener las mismas características formales, pero hasta de dónde se tenía que traer y he ahí donde empezó un tercer momento, entonces bueno, se empiezan a amarrar por otro lado y tienes que cuidar algunos aspectos de la contratación y tal vez ahí valga la pena que los veas por cada división, yo te puedo decir que en esta división los perfiles son muy contraste, una búsqueda de docentes con esa actitud que te comentaba al principio, tienes que ajustarte a lo que dice el EPA pero tenemos más claro lo que queremos cuando llega una persona, esa personas qué va hacer, qué áreas va a cubrir, qué perfil tiene, dónde va a entrar, tiene que tener un perfil mas específico y de un perfil a otro tiene una variación de lo que se quiere en cada área; la otra cuestión es no sólo buscar los mejores perfiles para esto que tu estas buscando como propuesta de la universidad, como términos académicos sino como ser humano, proyecto humanos, saber si está dispuesto a desarrollar ciertos esfuerzos, ciertos sacrificios, son elementos que ahora tendemos a considerar”. P 3: ENTREVISTA 3.txt - 3:12 [Recursos humanos, proceso EPA.] (325:342).

### **X. Incluir al profesorado en la definición de ese perfil profesional del profesorado universitario UQRoo**

El concepto de planeación participativa, primero no se trata de que cada quien diga lo que quiera, planeación es tener líneas muy bien definidas de lo que se tiene y hacia dónde se quiere llegar y que las personas dentro de ello digan lo que opinan y digan hacia donde se puede llegar, eso es, no es autogestión, eso es otro rollo, yo no digo que no se pueda llegar, lo que debemos hacer es incentivar a que se organicen de manera propia y los propios maestros digan que van hacer, cuando se va a formar, que van a estudiar, etc, una etapa de PROMEP. Tiene dos componentes, es planear pero además es pensado donde sí hay un mayor respeto a la democracia, a los maestros, aunque obviamente hay cosas donde los maestros se sien-



ten presionados, lastimados, pero es ahí donde tienen que entrar las competencias de él, aceptar que los métodos de trabajo cambian y hay que participar, no hay vuelta atrás, en este esquema tiene más ventajas, al menos sabemos cuánto tenemos, en qué se gasta, para qué se gasta y cuáles son los perfiles. Insisto, los métodos de trabajo han cambiado y es porque el contexto nos ha llevado hacia allá y bueno me parece que es en general mejor, yo tengo algunas dudas pero son personales dada mi experiencia”. P 3: ENTREVISTA 3.txt - 3:16 [planeación participativa en el perfil del profesorado.] (424:442).

Diez retos que las autoridades, en especial el Colegio de Académico, deben prestarle especial atención si en verdad y de manera comprometida desean que la UQROO en verdad ofrezca a la comunidad quintanarroense una educación de excelencia, entendida ésta como la pertinente y oportuna a las necesidades de desarrollo social, económico y cultural que la región requiere para la próxima década. De otro modo, se irán generando círculos viciosos que afectarán tanto el clima como la atmósfera laboral del personal académico que en ella y para ella labora.

Habrán que atender el tema de la *praxis* evaluativa con suma atención, comenzado con los requisitos que deberá evidenciar el profesorado que solicite a la comisión pertinente la *definitividad* académica. En segundo término, pero no menos importante, está la propia constitución de la comisión con cada uno de los perfiles idóneos de los agentes o figuras que la integren.



Diez retos que las autoridades, en especial el Colegio Académico, deben prestarle especial atención si en verdad y de manera comprometida desean que la UQROO en verdad ofrezca a la comunidad quintanarroense una educación de excelencia.

### 1. 3. Consideración de la *praxis* evaluativa: requisitos y agentes

A continuación habrán de presentarse las opiniones vertidas por el profesorado con respecto a las pruebas y evidencias que deben considerarse, en una escala de mayor a menor importancia, por parte de la comisión evaluadora.

#### 1.3.1. Evidencias para valorar el otorgamiento de la *definitividad* académica

En el caso de los requisitos para obtener la *definitividad académica* el profesorado opina que deben ser, en un orden de importancia, los que se muestran a continuación:



Tabla 5.17. Requisitos que debe presentar el profesor al solicitar su definitividad académica

REQUISITOS	% Imprescindible (4)	%Importante (3)
Currículum vitae	98.2%	1.8%
Portafolio docente	82.1%	17.9%
Análisis de material didáctico elaborado por el profesor	71.1%	28.9%
Impartición de una clase y las observaciones por parte de alguien ajeno a él(la).	63.4%	36.6%
Evaluación por parte de los jefes Inmediatos	62.5%	37.5%
Presentación y defensa de una investigación inédita	59.6%	40.4%
Entrevista pública al profesor(a)	56.1%	43.9%
Evaluaciones por parte de los estudiantes	44.8%	45.2%

En las entrevistas, al responder a la pregunta sobre las evidencias que debería, en un momento dado, presentar el profesorado universitario para que se le otorgue la *definitividad* académica, unos hablaron sobre la definición que se tiene sobre ella, otros sobre la poca congruencia entre la normatividad y la realidad imperante en la actualidad, sobre los problemas que tiene no contar con una encuesta de servicios docentes validada y, sobre todo, reconocida por la comunidad universitaria; en fin, los entrevistados reflejan su inquietud so-

bre lo que es y debe ser la definitividad académica, sobre el problema de no contar con un perfil ni con el procedimiento adecuado, pero sobre todo por la carga que representa para la institución el personal académico sin un perfil profesional adecuado a las necesidades reales, al contexto donde se ubica regionalmente la universidad y al estudiantado mismo.

Algunos de los entrevistados explican mejor cuanto sucede alrededor de la *definitividad* académica:

La definitividad durante muchos años (en los años 90's) era bueno ésta, la inamovilidad de un maestro aunque éste ya no hiciera nada...el que tuviera esto, ya está, genero un definitividad...Cuando yo le pregunté a (la autoridad en turno, éste respondió): -es que hay definitividad pero en realidad no la hay- entonces comienza a bailar por una serie de cuestiones. Lo que dijo es que, en su momento, es que es una especie de reconocimiento al maestro pero nada más eso, me parece que no es sólo eso. Es que si vamos a trabajar bajo este esquema es que el estatuto debe ayudar a como se maneja esto y no como lo va a sancionar, (más bien) cómo lo va a apoyar para que realmente la gente tenga lo que merece tener, es evidente que hay problemas en torno a esto, y hasta donde yo recuerdo nadie ha sido sujeto de sanción porque no es congruente con lo que vive el maestro, y el maestro no cambia por eso del estatuto, cambia por él mismo, siente que no se le reconoce a través de estos indicadores". P 3: ENTREVISTA 3.txt - 3:17 [la definitividad y lo que ha sido..] (449:476).



Indicadores o evidencias que no se definen con detalle, pero que reflejan lo que sucede al crearse un estatuto para una universidad que no existía y que es posible pueda llegar a existir, pero aún no existe. Manifiestan inquietud porque la normatividad cambia mucho, lo que probablemente se deba, como lo explica otro de los entrevistados, a la presión que ejercen, a través del presupuesto

anual, las políticas educativas federales que, en última instancia, son las que condicionan la existencia de esta universidad pequeña y joven,. Y es que dentro de la planeación estratégica que se sigue en la educación superior mexicana los PIFI's marcan los lineamientos por donde el discurso y la práctica operativa institucional deben ir; lo especifica así el entrevistado:

Creo yo que el profesor bajo estas características de competencia y de calidad debería verse a sí mismo obligado (se refiere al profesorado), ya lo está haciendo, intentando, de tener una producción mínima que tienes que entregar llámese docencia, llámese publicar, llámese alguna cosa, toda en una medida congruente con la problemática que hay. Yo creo que un profesor cuando entre, muchos elementos a lo mejor nunca los va a desarrollar ni los va a tener pero para mí el sistema complementario y creo que en cualquier institución o lugar es la evaluación y los procedimientos de permanencia que podría ser la definitividad, ¿verdad?, de promoción y de salirte de la universidad, eso tiene que tenerlo cualquier universidad. Bueno, es parte de tu concepto que tengas de calidad educativa,...para mí **faltan instrumentos internos de supervisión -no de vigilancia- del proceso de enseñanza, de cumplir con lo que te has comprometido, porque lo que a un alumnos le "vendes" es un conocimiento integrado en una serie de pequeños cursos que al final de cuentas va a dar algo pero todos somos responsables de esto, ese elementos alguien tiene que cuidarlos...** P 1: ENTREVISTA 1.txt - 1:15 [requisitos que permitan la evaluación del PU.] (292:293).

Justamente ahí un problema la calidad es una noción diferente entre los actores de la comunidad universitaria. No están claros los requisitos, no están convencidos los que señala el EPA ni de cuanto está sucediendo, lo que tampoco es responsabilidad del profesorado sino de las autoridades, pero

los entrevistados son líderes, conocen el reto, sólo que éste parece ser muy complicado.

En resumidas cuentas, si hablamos tan sólo de los requisitos que deben ser valorados para el otorgamiento de la definitividad, según los entrevistados éstos deben ser:

De la docencia, los materiales didácticos que preparas, no solamente tus programas de estudio, sino tus apuntes, los profesores desarrollan siempre apuntes aunque sean los que presentas en powerpoint, bueno, esos son tus apuntes, tu libro de clase, el material que utilizas, los exámenes que elaboras para tus estudiantes. Tenemos una secretaria técnica de docencia que tiene que auxiliarnos en la parte didáctica y pedagógica, y darnos cursos en ese sentido, es importantísimo. Otro...la investigación, proyectos registrados aunque sean internos, los productos de estos proyectos registrados que va desde la formación de estudiantes hasta la publicación de artículos y libros, tu parte de extensión y difusión a la comunidad, tus conferencias, tu charla, la misma tutoría como tal, la asesoría que le das a tus estudiantes, otra es la del fortalecimiento de la institución, o sea proyectos operativos o aquellos que uno promueve para laboratorios, para adquisición de bibliografía, para desarrollar talleres. Otro



elemento central es tu participación en las comisiones, puedes participar en comisiones de evaluación, pero también pueden ser de opinión, la universidad tiene un vínculo muy fuerte con su comunidad y cuando nos llega que quieren que les hagamos un estudio de impacto ambiental pues es una función que tiene que asumir el profesor, reconocerla en su actividad y formación profesional que sigues en actividades, congresos o diplomados en tu disciplina, es muy importante porque si nos desfasamos de nuestra actividad o nuestro campo de competencia, esos elementos generales resumen en un contexto qué es el profesor-investigador”. P 4: ENTREVISTA 4.txt - 4:16 [los requisitos alineado con las funciones] (485:582).

Únicamente que en el EPA dichos indicadores no se encuentra siquiera especificados de esta manera, y si no hay instrumentos de evaluación docente ni programas de formación, mucho menos sistemas de evaluación del desempeño global del profesorado universitario, entonces qué significado tiene la *definitividad*

para la propia institución y las autoridades responsables de garantizar que la planta académica tenga el perfil profesional que precisa una institución estatal como la UQRoo. Uno de los entrevistados que mejor conoce cuanto sucede en la CAP explica lo que deberían ser las evidencias a considerarse:

Significa, desde mi punto de vista, que el profesor cumple con los elementos de su categoría; si es asociado o titular ya cumple con eso, todos los elementos que dicta tal categoría y encontramos en ese profesor el potencial para seguirse desarrollando no solo en el sentido de las categorías sino en sentido de la universidad, de ahí la importancia de las comisiones, de las decisiones de las comisiones y de los consejos, si unos y otros no rebasamos el sentido de fraternidad de...si asumimos con una responsabilidad ética el darle la definitividad de darle a un profesor y no solo el hecho de decir ya aguanto, ya vamos a dársela, que es como creo que muchas veces se está haciendo ahí corremos ese riesgo que no tenemos a esos profesores que no tienen las competencias para desarrollarse en su categoría ni en las funciones que ahorita están desarrollando....A mi es una contradicción porque ya le diste su categoría, entonces es nada más de aguante como yo digo: aguantaste...ya eres definitivo. Yo creo que esta muy difícil porque todavía no están muy fortalecidas las áreas de evaluación de esta universidad, tenemos miedo a evaluarnos”. P 4: ENTREVISTA 4.txt - 4:12 [qué significa la definitividad..] (325:360).





La cita anterior explica muy bien algo que debería evitarse: darle a un profesor la *definitividad* únicamente porque ha cumplido con el tiempo que señala la normatividad, sino cumplir en forma y, sobre todo, por el *potencial* para seguirse desarrollando e invirtiendo en él, supuestamente se hace así pero con valores *contradictorios* dentro de esta comisión.

A continuación habrán de presentarse las opiniones vertidas por el profesorado con respecto a las pruebas y evidencias que deben considerarse, en una escala de mayor a menor importancia, para los agentes que deben conformar tal comisión.

**Si no hay instrumentos de evaluación docente ni programas de formación entonces, ¿qué significado tiene la definitividad?**

### 1.3.2. Agentes que deben formar la comisión académica para la definitividad

En cuanto a los agentes que deben conformar la comisión académica pertinente sería, en el siguiente orden de importancia porcentual: experto *interno* en el área disciplinar, algún responsable de investigación, experto en educación o pedagogía universitaria, responsable *interno* de políticas del profesorado en la universidad y *otros* que se definan por su trascendencia en el proceso de otorgamiento de la *definitividad*. Cabe destacar el rechazo a que dentro de dicha comisión participen los responsables de políticas del profesorado que laboran fuera de la UQROO, así como al responsable de extensión y difusión cultural. En la tabla 5.18. puede apreciarse esto.

Tabla 5.18. Agentes que deben integrar la comisión evaluadora

COMISIÓN ACADÉMICA	%ESTAR	%NO ESTAR
Responsables de políticas del profesorado de la universidad	68.7	31.3
Responsables de políticas del profesorado que laboran en otra universidad	40.4	59.6
Responsable de extensión y difusión cultural	40	60
Responsable de investigación	85.1	14.9
Expertos(as) en áreas del conocimiento o disciplina en la UQROO	87.6	12.4
Expertos(as) en áreas del conocimiento o disciplina externos a la UQROO	64.3	35.7
Expertos(as) en el campo de la pedagogía o la educación universitaria	70.8	29.2
Otros	43.7	56.3



Hay que señalar los resultados obtenidos en las entrevistas donde los líderes formales de la institución coinciden en señalar que la Comisión Académica Permanente (CAP) es la más competente:

La legislación reconoce a la CAP y creo yo que es la más competente. Por (ser) autoridades universitarias que conocen y que firman precisamente y que autorizan las funciones o las actividades del profesor en general. Sin embargo están los representantes de cada división y eso es muy importante porque como autoridades cuando estamos a nivel de directores (...) se nos olvida que no importa en qué división estés tu eres profesor-investigador y tienes que cumplir con las funciones sustanciales, y claro cada disciplina tiene sus bemoles y una disciplina donde un artículo en revista indexada (sea importante) y que este evaluada por SNI... va a perfilar la carrera y el área científica a la que correspondes y va a ver disciplinas donde quizá esos elementos no sean considerados trascendentales y sea la actividad profesionalizante la actividad que sea más destacada y por eso es importante que estén representadas todas las divisiones para saber donde está sentada cada carrera... P 4: ENTREVISTA 4.txt - 4:13 [La CAP la mas competente..] (369:394).

Aunque hay que señalar que si bien todos los entrevistados reconocen la posibilidad de incluir alguna otra figura en la CAP, las dificultades que al otorgar la *definitividad* académica es contar con un perfil definido, puesto que no lo hay; lo expone en resumidas cuentas mejor el siguiente entrevistado:

Hemos escuchado eso muy comúnmente, ¡jijole! es que si no le damos la definitividad se nos va...entonces es que no es de juego es que tiene que cumplir, eso es lo más difícil entran muchos elementos eh...emocionales todavía en las decisiones cuando...no hay unos elementos éticos y de responsabilidad bien definidos que deben guiar las decisiones, todavía hay, éste llevo con nosotros desde el principio y aún no se ha ido, ha aguantado, hay que darle la definitividad, no es por ahí, perdón. P 4: ENTREVISTA 4.txt - 4:15 [¿los directores toman decisiones por consenso?..] (398:478).

Lo que más les preocupó a algunos entrevistados fueron las reglas de juego en dicho otorgamiento, las cuales, en su opinión, deben ser más objetivas y definidas.

Bueno, tienes a tus directores y tienes a las autoridades que regulan eso...eso hay que tenerlo en cuenta, que es un órgano colegiado y las decisiones se toman por consenso,...ahí no se impone nadie,...) está integrada también por los secretarios técnicos de investigación y posgrado que precisamente van a estar dando fé de esto y un representante del colegio de académico y un representante del profesor de cada una de las divisiones, entonces tenemos las partes que vienen siendo, por un lado, los pares académicos, los responsables que tienen que rendir cuentas de investigación, tenemos al director que sintetiza las funciones de docencia y de extensión principalmente, y tenemos a las autoridades que regulan el comportamiento de los contextos y que nos dicen hay dinero o no, etc., porque también son otras consideraciones, bueno tenemos estos hechos y a parte se auxilia la comisión de una comisión dictaminadora y finalmente ¿Quiénes tienen que evaluar estas funciones? Más que evaluar es reconocimiento



de las funciones, ...(como para) todas estas situaciones no hay un orden interno entonces por eso se dice, hay que armar una comisión evaluadora, yo no entiendo todavía cómo hay que formar una comisión evaluadora para que diga si estas dando clases o no, si le estas pagando por dar clases al profesor supuestamente servicios escolares lo sabe, entonces porqué debe haber una carta que diga que el director diga que sí diste clases (j) O que diste tutoría y hay un sistema que lo dice, entonces por qué tenemos que firmar, estamos sentado sobre una base legislativa que no se tiene confianza de entrada y por eso hay no sé...30 personas sentadas evaluando a un profesor...para estar revisando: ¿Ésta hoja tiene la firma del director o no? pero se me hace que no es la buena, ¡Vamos a llamarle! P 4: ENTREVISTA 4.txt - 4:15 [¿los directores toman decisiones por consenso?..] (398:478).

Es increíble, pero la riqueza de estas entrevistas estriba en que se cuestiona no sólo a quienes deberían formar parte de esta comisión, sino el trabajo que dentro de la misma deberían de estar desempeñando, el proceso a seguir y los valores con los que habría de guiarse al valorar las evidencias que entrega el profesorado. Además, dónde hay más responsabilidad, se cuestiona un entrevistado, y se responde que en la figura del

jefe inmediato y del director de división, puesto que son dichas figuras las que mantienen mayor relación de trabajo con el profesorado. Algo interesante ha sido la opinión de los cuerpos académicos, los cuales podrían emitir una valoración más puntual del trabajo de investigación que realiza el profesorado, ya que es a través de los mismos donde se organiza, en teoría, dicha función. Así se ha expresado el anterior entrevistado:

También, bueno es importante, desde mi punto de vista, que el que haga la recomendación de la definitividad sea el jefe inmediato, el director de división y ahora la gente de los cuerpos académicos, saben la historia de ese profesor, saben si publica, saben donde publica, saben como da sus clases, conocen a sus estudiantes, conocen las quejas que han llegado de su profesor -lo cual no esta mal, eh, se parte de una queja y la retroalimentación- todos estos elementos los conocen en las divisiones entonces debería de llegar consensuado y decir - asumir ese papel de directores y jefes de departamento y decir- no se recomienda la definitividad pero se recomienda que el profesor haga esto para lograrlo, pero tampoco tenemos esa retroalimentación, (...) ¿Tiene las competencias para ser un profesor-investigador de esta universidad para hacer esto, y esto, que viene ahí, si o no? No, que no lo tiene, entonces, ¿Qué vas a hacer director o jefe de departamento para llevar a ese profesor a eso? Entonces también es responsabilidad del jefe y el director de la división. No es tan simplemente no te doy o te doy, sino qué hace la universidad para lograr de sus profesor e investigadores den ese paso a profesores-investigadores. P 4: ENTREVISTA 4.txt - 4:15 [¿los directores toman decisiones por consenso?..] (398:478).



Con lo anterior, puede darse una cuenta de los retos que la UQRoo enfrenta en este sentido y que los mismos entrevistados, pero sobre todo los participantes en el grupo de discusión, señalaron, y que es importante retomarlos como parte de las

conclusiones de esta investigación empírica, por lo que enseguida se presentan las mismas.

El grupo de discusión aborda sus experiencias en las comisiones encargadas de seleccionar al profesorado universitario señalando que:

(P3) La experiencia en las comisiones dictaminadoras en las que he participado, creo que tratan de apegarse lo más posible a los requerimientos que la propia convocatoria establece; sin embargo, muchas veces se presentan sesgos y esos muchas veces tienen que ver con el jurado quien muchas veces no obedece necesariamente a los perfiles que se ofrecen y, creo que ahí hubieran ciertos elementos que pudieran –en determinado momento– interferir con la elección que se siente de un posible candidato. *Ahora la visión multidisciplinaria es también importante, o sea, eres especialista en un área de formación, profesionalmente los propios sistemas de educación lo son en este sentido pero también la experiencia pudiera darse en otro sentido o en otros aspectos y yo creo que también hay que valorar esos aspectos de las capacidades de que pueda tener un profesor o un candidato de un área diferente o complementarias a las que está concursando, es decir, esta visión más holística no académica sino en términos de la experiencia y práctica profesional*, pero también hemos percibido otros aspectos que creo son importantes incorporarlos ¡pensar incorporarlos! en los concursos de oposición que a los jurados se integren especialistas en el área de la psicología, o sea, creo que también es importante tener una visión, un análisis, un perfil psicológico de la gente que estamos contactando porque muchas veces lo que se presenta a la hora de la entrevista es parte de la personalidad del individuo, y la otra...parte de dicha personalidad aflora ya estando dentro de la universidad y hemos encontrado algunos casos de gente que realmente tiene un perfil psicológico, y lo digo con todo respeto, un poco dudoso o fuera de lo que se esperaba de esa persona, yo creo que es importante que exista un especialista que analice estos casos ¿no? Y eso nos permitiría tener una persona que reúne un perfil académico profesional, que tiene las habilidades docentes como decía el P2, no necesariamente en función de la experiencia sino en función de la capacidad o capacitación que haya recibido. Otro aspecto que hemos percibido estando en la comisión todo este tiempo que llevo, y participando en algunos jurados es ¿Por qué viene el profesor a la Universidad de Quintana Roo, sobretodo de fuera? Prácticamente la universidad se ha construido con esos profesores ¿por qué venir?, “pues bueno es que no hay otra alternativa, no tengo empleo o tengo aspiraciones para hacer estudios de doctorado y por lo tanto necesito tener este trampolín para poder acceder a un apoyo institucional PROMEP, CONACYT yo creo que todos esos elementos pudieran estar juntos en el saco y no estar contribuyendo a un compromiso real y formal de las personas que integran nuestra comunidad académica docente e investigadora.

Al ser complejo el trabajo al que se enfrentan las comisiones dictaminadoras al seleccionar al profesor, se analiza quiénes deberían de ser las figuras que las conformen y las evidencias o prue-

bas que se realicen, pero cuestionan algo interesante: ¿quién nos puede garantizar que se quede?; no tiene caso invertir en una persona que tiene un perfil excelente pero que se marcha, mejor optar



por una persona que en términos de perfil va en un segundo lugar con respecto a sus habilidades, pero que se va a quedar con nosotros porque tiene un plan de vida aquí de largo plazo.

(P4) Ahí hay una serie de puntos importantes. Uno es pues contratar a alguien con un análisis psicométrico o psicológico o como querramos llamarlo, yo creo que es un tanto riesgoso precisamente nuestra diferencia es que no somos iniciativa privada y que tenemos la posibilidad de ser mucho más abiertos, más tolerantes, un montón de elementos. Nada nos garantiza que un profesor con todo el perfil que se requiere va a ser un buen profesor y tal vez en eso radica tal vez la riqueza de una universidad en la diversidad de opiniones y bueno sí ciertamente habrá gentes que en un momento dado no puedan continuar porque no tienen la actitud que se requiere; sin embargo, si nos guiáramos por ese perfil dejaríamos fuera a algunas gentes valiosas. Por otro lado, contratar a alguna gente, yo creo que todos estamos aquí por una razón fundamental y es que recibe uno un salario y lo complementamos con “corcholatas” de todo tipo, pero eso no implica que una gente recién ingresada tenga que casarse con la universidad.

Hay quien está en desacuerdo y le recuerda al grupo el concepto de innovación, de interdisciplina, que señala todo lo que esta fragmentación del conocimiento ocasiona, con estudiantes de un programa académico que ven un poco de todo pero no saben nada o creen saber de algo, por lo que contar con tal diversidad de profesores se percibe como algo:

(P5) bueno, ¡Afortunadamente! Yo creo que en cuanto al perfil de alguien que vas a contratar sí me voy más por las habilidades, las aptitudes y las actitudes que son también muy importantes a la hora de ejercer una profesión docente. Creo que a veces no queda suficientemente claro con eso de querer ser una universidad innovadora qué implica la figura de profesor-investigador y entonces a veces hay desfases entre eso. Yo creo que no está mal, sin embargo, creo que la academia siempre ha sido una institución jerárquica y pues si trabajas en una universidad lo tienes que aceptar, creo que es un arma de dos filos, o sea esta cuestión de favorecer los grados, las “corcholatas” y demás..por ese lado puede ser muy bueno, pero no se traduce automáticamente en que tienes mejores profesores o que esos profesores tienen mejor relación con los estudiantes y tampoco es cierto que un excelente investigador, no solamente investigador, sino también en transmitir y contagiar ese interés por la generación del conocimiento en los estudiantes todo eso es bien delicado pero yo creo que es algo con lo que tenemos que convivir es que finalmente al estarnos exigiendo una descripción tan detallada en las convocatorias estamos yendo en contra del avance de la ciencia, estamos yendo otra vez en esto de la compartimentación del conocimiento y ¡lo vivimos!, el discurso es que somos multidisciplinarios, innovadores y no sé que, la práctica es; pues no si estas en este departamento tienes que apoyar a este departamento y no al otro y no sé que tanto, o sea seguimos siendo como pequeñas facultades sin los privilegios de las facultades y con muchos problemas.



Es deber de la UQRoo formar a su profesorado, evaluarlo y enfatizar la *definitividad* como la parte clave entre el profesorado. Lo cierto es que la importancia de la *definitividad* académica estriba en que al tercer año el profesorado, sean cuales sean las razones por las que llegó a la UQRoo,

si solicita su *definitividad* entonces es la misma institución quien deba de darle el seguimiento pertinente a dichos profesores y valorar si tienen el perfil profesional que se requiere, por lo que habrá que definir las características o rasgos que compongan ese perfil.

(P1) Entonces sobre las habilidades del...las cualidades del profesor universitario sí en una entrevista es muy difícil valorar eso pero creo que por eso tenemos un año donde te dicen, bueno, el profesor se desempeña todo un año y después al segundo año es cuando la universidad le ofrece una situación de definitividad o una situación de más a largo plazo. (P5) Tercer año. (P1) Tercer año, claro. Entonces lo que más bien no hemos hecho es darle el seguimiento a profesor que ingresa en ese año, simplemente hemos asumido que quien ingresa, ingresó y que nunca le hemos dado el seguimiento al año de ese profesor con respecto a sus habilidades o todas sus cualidades. Entonces hay una serie de candados que las universidades o los sistemas universitarios van poniendo, y no sé si serán buenos o serán malos pero van poniendo, finalmente permiten que los profesores que ellos van captando tengan ciertos perfiles que ellos consideran deseables para sus profesores universitarios. Entonces, por un lado, yo creo que hay características que tenemos que incentivar desde las convocatorias, pero; por otro lado, hay características que tienen que poner el propio sistema universitario en México. Y yo insistiría que conocer un área del conocimiento, una parcela del saber humano, es condición indispensable y curiosamente entre más conoce uno su asignatura uno sabe precisamente por conocerla uno demasiado tiene que ser interdisciplinario, o sea el proceso es curiosamente a la inversa y algo que va a ser muy del siglo XXI, creo yo, una gente con muchos valores, valores sociales y si ustedes quieren agregarles valores morales pues esta bien pero yo empezaría por los sociales, en fin hay una serie de valores que hemos pasado por alto y que siguen estando vigentes porque justamente juegan aún en el mercado de trabajo.

Lo que han expuesto es más o menos lo que sería el tipo ideal del profesor de la Universidad de Quintana Roo, mencionando algo importante: la necesidad de que el profesor, el profesional que venga

a dar clases aquí, de alguna manera tenga cubierta, mediante cursos de capacitación la capacidad de enseñar, que sepa enseñar, porque los italianos tienen un dicho: que el que no sabe, enseña.

(P5) En ese sentido y, sin tener las cifras y luego se puede saber, si un buen número de profesores y profesoras aquí tenemos un compromiso con nuestro trabajo que se manifiesta de diferentes formas, hay diferentes preferencias, hay a quienes les encanta dar clases solo en los primeros semestres o no, ahí como que se presta mucho para la diversidad —yo creo que sí es más por la gente que llega, yo no sé, la verdad es que yo no he participado más que pocas veces cuando era directora en la selección del nuevo personal, no me ha tocado estar en comisiones, desde fuera yo creo que eso no depende tanto de la comisión de quien evalúa el ingreso sobre el profesor, yo creo que ahí sí tenemos en la UQRoo una deficiencia muy grande en cuanto a nuestros instrumentos de evaluación en general y yo sin conocer los



de la comisión pues sería muy raro que éstos fueran excelentes si los otros que conozco yo sí los siento muy deficientes, en esto que decían para la definitividad, para todo deberíamos de poder dar un seguimiento durante tres años y un apoyo, no solamente una cosa y decir, a ver si te portas bien te doy la definitividad y si no, como dice P1 la capacitación y eso sí sé que no se da, yo tengo 10 años aquí y no puedo decir que la universidad haya mejorado gracias a la retroalimentación de las evaluaciones que hemos recibido ni de hecho para pedir recategorización o definitividad, ni la que hacen los estudiantes, he aprendido mucho de la que hacen mis estudiantes cuando en clase me hacen comentarios y etc, pero realmente no regresa nada de esas evaluaciones o instrumentos de evaluación, ahora acabamos de pasar por la evaluación por pares y nada, solo dicen muy interesante pero igual te regresan una hoja donde dicen, MB y eso no te ayuda como ha decir bueno, vale el esfuerzo de traer gente, de platicar, de revisar, etc, yo estoy de acuerdo con P2 que a veces es chocante pero sí creo que son de las cosas que podríamos aprender del primer mundo, creo que no somos de los que no saben, enseñan, creo que sí la UQRoo nació en un buen momento en cuanto a la creación de una universidad distinta pero que si todos estos procesos tan de moda y cacareados se están reflejando muy poco pero no estamos mejorando por eso.

(P3) Respecto a los instrumentos de evaluación, los conozco más de cerca por estar mucho tiempo ahí, efectivamente creo que hay una ausencia real de un instrumento eficiente aunque existe un instrumento y un proceso de evaluación creo que no son suficiente ni son tan objetivos, hace un año tuvimos una experiencia que demostró que el instrumento de evaluación es más visto como un requisito más que como ejercicio real de análisis que nos lleve a una visión concreta y efectiva de las habilidades y capacidades de una persona, el mismo instrumento que se le aplicaba o se aplica a los profesores para ingresar a través de la convocatoria, que son profesores de carrera, se les estaba aplicando a los profesores por horas cada seis meses y se les hacía presentar todo lo que se le exige a un profesor que quiere ingresar de tiempo completo y de carrera incluyendo proyecto de investigación, entonces estamos hablando de que el instrumento es aplicado arbitrariamente precisamente por la ausencia de un instrumento eficiente, algunas ocasiones pesa más el perfil que las habilidades, el perfil en términos del grado cuando el hecho de requerir a un doctor, y al primer y único que llega es al que se le da teniendo, a lo mejor, cinco con maestría y se le da preferencia al doctor, eso no garantiza que de que sea la mejor persona más que por su grado, pero pudiera haber -y habido casos de- maestros ¿sí? excelentes que por el simple hecho de no tener el perfil que pide la convocatoria, en términos del grado, quedan fuera ¿no? también se incurre en ese tipo de situación y entonces, yo creo que habría de revalorar el propio instrumento de evaluación.

(P4) Y el seguimiento, no se le da seguimiento. (P3) Uhm, yo creo que se tiene que trabajar mucho en ese sentido, en la construcción de un instrumento eficiente. (P5) Yo creo que no discurríamos mucho en las características de lo que debería de ser un buen profesor, yo creo que más o menos aunque seguramente sería mucho más difícil corroborar, o cómo comprobar que se está cumpliendo eso y creo que es la parte más difícil. Esa persona debe de acreditar o demostrar de alguna manera que sabe enseñar, que sabe comunicarse, que sabe tratar jóvenes porque insisto no estamos fabricando cualquier cosa ¿no? son seres humanos y en



una edad sumamente importante entonces esa persona debe saber eso y debe de poder tener estos valores y actitudes que se puedan transmitir, por ejemplo, y eso creo que se puede corroborar de alguna manera y si el maestro tiene clase de 6 a 8 y se presenta puntual, si el maestro habla del tema y no de su vida o de sus problemas amorosos o laborales qué se yo, si asiste a todas su clases y cuando se ausenta la restituye o repone de alguna manera, vamos, ahí está un maestro, entonces yo creo que sí se pueden hacer corroborar de alguna manera y, al cabo de un año, este maestro que contraté hace un año, qué ha pasado con él, en ese año cómo dio sus clases, o sea, ya publico, me lo puede demostrar, este, ha demostrado que si no traía ninguna preparación docente ha tomado cursos mínimos de técnicas docentes, no sé, entonces yo puedo decir bueno esta persona me la puedo quedar, van a quedar otras cosas, personalidad, conflictos, todo mundo trae sus fantasmas y demonios adentro y por ello seguramente será más difícil que ni con un examen psicométrico pero yo creo que es lo que habría que poner, qué voy a medir, de qué manera voy a medir, cómo decido si me quedo o no me quedo con él.

Todo lo anterior resulta interesante ya que no únicamente son líderes en sus respectivas áreas disciplinares sino que han participado en diversos órganos colegiados, tomando decisiones, incidiendo en la interpretación al EPA por lo que se evidencia la complejidad de otorgar la *definición académica* a un profesor o profesora, así como la carencia de un perfil preciso del profesorado universitario de la UQRoo en un contexto local como en que se ubica la misma.

A continuación será importante reflexionar sobre la opinión de los grupos de discusión respecto a dicho perfil profesional del profesorado universitario.



UQRoo. Faro antiguo de Chetumal.

#### 1.4. Opiniones del profesorado universitario en los grupos de discusión

Organizados dos grupos de discusión, uno con todos y cada uno de los que han sido elegidos por todo el profesorado universitario que labora de tiempo completo en la UQRoo como *representantes ante el Colegio de Académicos*, sus opiniones se concentraron más en la creación de la institución universitaria en el estado de Quintana Roo y las dificultades que en su experiencia ha vivido la UQRoo respecto a la calidad de su profesorado.

Se dice que el gobernador en turno, Dr. Jorge Borge Martín, fue una figura estratégica para la creación de la institución universitaria en el estado y desde entonces se le estima mucho como el fundador de la misma.

En el transcurso del grupo de discusión, durante la comida, uno de los participantes relató la siguiente anécdota sobre lo que tenía en mente el gobernador cuando fue creada la universidad:



El Dr. Borge habló sobre la universidad y me quedó perfectamente claro que esto era un asunto de política y que esto no tenía con nada de la economía, ni mucho menos con la ciencia, ni de la educación, este era un asunto de fuerza, se oponían una serie de gentes del gobierno federal y había una visita presidencial y el Dr. Borge dijo: “dígame al Sr. Presidente que yo, el gobernador de este Estado no está...por qué no va a estar, pues porque no quieren echar adelante mi proyecto y entonces yo no voy” Y el jefe de no sé quién de no sé quién más, algún ayudante militar intervino, lo ayudo y él gobernador finalmente dijo: “bien yo voy, pero si me firman la creación de la universidad”. Son anécdotas importantes que hay que decir que esta universidad no crece como un proyecto universitario, es un Estado con las características del viejo régimen económicas y políticas, entonces, recapitulando es una universidad que no surge con un proyecto educativo. Yo siempre he dicho que esta universidad es una universidad del status, vayamos a la esencia, los alumnos, desde mi punto de vista y no quiero polemizar con nadie, van a la universidad única y exclusivamente por obtener el status social que les permita ser el trampolín para acceder a los lugares de trabajo que todavía por ahí estaban vacantes y, que siguen y van quedando cada vez menos, pero que no es esta una universidad que vaya por el conocimiento y en eso debemos estar claros, la gente va por un título que después les permita estar en la esfera gubernamental que además es la única que tiene abierta sus capacidades de empleo y más nada. Por lo tanto, es una universidad muy *sui generis* donde las razones del profesorado son de carácter laboral y yo me hago una pregunta, ¿Qué hubiera pasado si no hubiera habido PROMEP federal? P 8: GDCOLACAD.txt - 8:10 [I Dr. Borge] (273:277) y (281:308).

La pregunta con la que concluye uno de los que en su momento le tocó ser electo representante del Colegio de Académicos es interesante, puesto que evidencia que sin PROMEP al parecer

no habría oportunidades de desarrollo profesional y muy pocas oportunidades de mejora salarial.

Más allá de la anécdota que se relata, es obvio que:

Muchos no hubieran tenido oportunidad económica de obtener un doctorado y si nosotros hacemos cuentas, mucha gente, muchísima gente, se ha beneficiado de ese proyecto pero si no hubiera pasado estaríamos como exactamente hace 10 años porque nadie hubiera podido salir y díganme con qué tiempos, con qué dinero, con qué becas ¿Qué está pasando? Yo creo que la universidad tiene el gran dilema de haber nacido como proyecto (político) y es una universidad sujeta totalmente a las voluntades políticas. Voluntad política, decisión política y el autoritarismo político se suaviza en la época de Villanueva cuando llega un tipo con más de dos dedos de frente, con más status, menos autoritario, más diferenciado del régimen político, digamos un déspota ilustrado en pocas palabras como era Villanueva, y trató de hacer un proyecto de este tipo, trató de mejorar la relación con los profesores, ya era otro ambiente de comunicación, y ya no hay el enfrentamiento directo con el gobernador, y lo que hace en ese período desde mi punto de vista que se tuvieron las posibilidades de convertir a la unidad de un proyecto científico en un proyecto educativo y no se aprovecharon, cuando se tuvo no se quiso, y cuando nosotros quisimos en el año 2000 ya no se puede porque la conducción rectoral que está actualmente es una rectoría totalmente incapaz en todos los sentidos, producto



como sabemos absolutamente todos de una decisión política de los sectores más retardatarios del sistema estatal, del gobierno, no solamente localistas, no solamente regionalistas, no eso no es lo peor, lo peor es la enorme o el bajo nivel de entendimiento de comprensión de lo que es una universidad. P 8: GDCOLACAD.txt - 8:12 [Sin promep, sin oportunidad] (309:337).

Preocupa que una institución universitaria sea guiada desde fuera con disposiciones gubernamentales que reflejan que mucho de cuanto sucede en la institución e incide en la comunidad no sean el procurar la excelencia académica a través de un profesorado universitario de alto nivel, sino

alejarse del modelo educativo con que se creó la universidad, no contar con una normatividad (EPA) adecuada y pertinente a la misión universitaria y paulatinamente perder la credibilidad ante la sociedad, a la par que se sobrevive en lo que Luís Porter llama una Universidad de Papel:

somos una unidad que cada vez más se aleja de los estándares, no hace falta ser inteligente ni nada para observar que la UQROO cada vez más pierde espacios que había conquistado en el terreno de la educación, del aporte científico, de lo que nosotros tenemos que hacer y se ha reducido probablemente por la masificación, probablemente por la falta de financiamiento, probablemente por estas cosas pero yo también incluyo -como las certificaciones- falsos dilemas de esto y falsas soluciones de problemas muy serios y yo creo que en el fondo es absolutamente una universidad sujeta a la política como un caso sui generis de este caso mexicano, jurassic mexicano, el de la política manda sobre las universidades y hasta en las universidades más gubernamentales que el propio gobierno como lo es UAP los sacos académicos están depositados en los académicos, las propuestas académicas en los académicos, aquí la política sobre la educación, sobre la universidad, sobre el pensamiento y esa es absolutamente mi versión de todo y yo pienso que la única, yo lo he madurado, yo creo que la única solución del mundo es que la gente se individualice, piense en superación personal, cumpla con su trabajo porque el proyecto colectivo e institucional ha sido absolutamente roto y destruido en sus bases y no hay ni la sensibilidad, ni la entrega, ni la mística, ni el espíritu de hacer lo que queríamos hacer. P 8: GDCOLACAD.txt - 8:13 [Hemos fallado?.] (341:367).

No todo está perdido puesto que justamente por eso, pese a haberse creado como un proyecto político, como cuentan las anécdotas, se crea la UQRoo con un modelo educativo que por

circunstancias locales ha tenido que adaptarse, y que es en lo que tendría que trabajarse, en cómo resolver que:

El modelo se fue adaptando a las circunstancias locales y eso tuvo mucho que ver con la política, pero al primer profesorado le exigían la maestría concluida, el posgrado debía estar concluido ¿no? Después se vio que no se podía eso pero desde mi punto de vista eso bajó mucho la calidad del profesorado y aunque los estatutos le exigían una cosa, la realidad desbordó a los estatutos. P8: GDCOLACAD.txt - 8:3 [el modelo educativo.] (110:116).



Las funciones de docencia e investigación, aunadas a las de servicios en la figura singular del profesor-investigador, resultan imposibles, lo mismo que continuar con la tendencia geográfica del estado de aislarse o depender única y exclusivamente de los recursos humanos que internamente se están formando, o de subestimar la

importancia de un área como la de intercambio académico, cuya función principal debería no estar centrada en un área de servicios docentes, sino en todas y cada una de las divisiones académicas que conforman la universidad. En lo que concluye del grupo de discusión sobre este punto está el que:

En principio, la universidad se pensó en un área de docencia, creo que era más apropiado contratar en término medio a personas con maestría para estar concentrados principalmente a ello, pero como todas las universidades tienen que tener planes de carrera y no todas las universidades sino la misma SEP así lo tiene organizado y pues ella es la que nos da el dinero entonces yo creo que en esta universidad, que al igual que en otras, una riqueza inicial que tuvo fue esa diversidad de personas que vinieron. Yo hasta donde alcancé detectar y que ahora se va reduciendo más y sí es función de cada administración es este...había presencia de todas partes del país, hablo de maestros, gente de diversas carreras, gente que venía del extranjero, que fácilmente podían ser contratados, que creo que enriquecen una universidad de entrada, a la educación también, en muchos aspectos de criterio, bueno en este proceso formativo se llegó a la normatividad que tenemos que trató de alguna forma, parece ser, de mejorar esa calidad de los docentes pero tuvo candados que aparentemente no eran fáciles de cumplirse y también es así que a la fecha muchas personas que vienen con cierto grado académico se sienten un poco disgustados porque el salario que les toca muchas veces, incluso la categoría académica que les dan, sienten que no es lo que les corresponde, no sé si paralelo a él va el salario, probablemente, pero en principio la categoría y el status a cualquier persona, a muchas personas, pues les interesa. P 8: GDCOLACAD.txt - 8:5 [la universidad (161:186).

No hay infraestructura ni salarios adecuados, coincidieron los participantes del grupo de discusión, pero no los hay en la ciudad ni en la propia institución. Los recursos federales y estatales fluyen anualmente, el nivel sa-

larial se equilibra con el nivel económico de la ciudad, al menos en Chetumal, la capital; pero los participantes señalan que la calidad del profesorado, el perfil profesional del mismo, se debe a que:

**(P1) no hay infraestructura dentro de lo que es la ciudad para poder recibir gente del exterior. Por otro lado, dentro de la misma universidad no hay la infraestructura adecuada para ejercer como debe ser, o sea, no hay laboratorios, no hay nada, los profesores de una misma área estamos repartidos en toda la universidad** y lo que eso provoca ¿no? Volviendo a lo mismo, los perfiles que la universidad solicita no corresponden a los salarios que ofrece. P 8: GDCOLACAD.txt - 8:1 [(P1)(72:79) (P8) Y a la par ir dando más salario, ¿no? entonces eso no se adapta porque obviamente por lo menos **para la administración actual no hay ninguna muestra de preocupación porque sus profesores ganen bien** ¿no? O para que tengan un buen nivel adquisitivo y creen que eso se resuelve con **el programa de la ca-**



**rrera docente y ella es un paliativo;** al final el que haya estado 35 años en esta institución se va a encontrar con que pensión muy baja porque las percepciones no van por ahí ¿no? Entonces en la orientación de ciertas personas que pueden competir en el mercado laboral no van a quedarse aquí, o sea va hacer buscar otras expectativas. P 8: GDCOLACAD.txt - 8:4 (124:140) Una persona que ha hecho carrera, hay que pensar que esto, el maestro que entra, hay que verlo así, no llega a una institución normalmente ganando el mejor salario sino que lo va a construir, lo va a formar, entonces con la construcción del grado que va avanzado, **en pocos lugares como le decía una vez a una persona hay quienes te pagan porque vayas a estudiar un posgrado en México o en el extranjero, quizá que te desarrolles en muchas cosas que son factores de peso que le quedan a tu persona y eso finalmente va teniendo un reconocimiento, el factor que decía P1 de la asesoría, bueno hay muchos maestros que tienen la capacidad, tienen el contacto y de hecho dan las asesorías con todo y la definitividad (exclusividad) ¡Es sorprendente el número de profesores que están trabajando a pesar de tener la exclusividad!** Y muchas veces lo sabemos y no lo criticamos del todo porque consideramos que es algo que no esta afectando su función aquí (en la universidad) P8:GDCOLACAD.txt-8:7(206:223) (P4) Cuando me tocó a mi ser representante, hicimos un estudio sobre cuánto pagaban en otras universidades, y sobretodo las de por aquí, las del sureste, privadas y públicas y de hecho lo que nos afectaba a nosotros era que sí estábamos un poco debajo de las universidades autónomas, entre otras cosas el gran problemas que teníamos nosotros y a lo mejor lo seguimos teniendo es de que, este, **la legislación universitaria te impide muchas cosas si ahora haces una comparación entre las cosas que recibe el ITCH o la UADY** incluso para la adquisición de un vehículo no te piden enganche ni nada de nada (¿) entonces para la adquisición de créditos hipotecarios, por ejemplo, por el estilo, hay toda una serie de prestaciones institucionales que no se refleja necesariamente, digo, que no están contempladas directamente en el salario pero que sí se reflejan en que te ayudan un poco a mejorar un poco tu nivel de vida. P 8: GDCOLACAD.txt - 8:2 (86:101).

Hay que coordinar esfuerzos, y alinear con la opinión y participación del profesorado, tanto la normatividad como el modelo educativo a seguir; el perfil profesional del profesorado con la realidad y el contexto de la región donde se encuentra la

UQRoo, pero en la actualidad las autoridades, si bien parecen conocer los retos que enfrenta la universidad, siguen con su política de una universidad de papel, lo que preocupa a los que en su momento fueron representantes del Colegio de Académicos:

O sea el nivel en el que se ha bajado a la universidad es muy alto y hay que pensar, yo hablaba con el director de planeación y decía, ahora no te va a calificar SNI, te van a calificar un cuerpo académico, toda una serie de cosas que indica que nos quieren meter en un ritmo de competencias muy altas y que me he dado cuenta que muchos no están preparados para eso y que no lo vamos a lograr, va a ser un salto que no vamos a poder saltar y yo no estaría de acuerdo, simple y sencillamente, vamos a decir: “vamos a conservar nuestro status quo porque necesitamos un empleo, porque el empleo cada vez más nos va a dar menos”. **Si realmente se quiere elevar la competencia y calidad de la gente tienen que elevar no la**



**carrera docente, no el SNI, que eso para mi viene por agregaduría, se tiene que asumir un compromiso para que esa beca de exclusividad se vaya aumentando por productividad del profesor, debería ser un compromiso de la propia institución.** P8: GDCOLACAD.txt-8:18 [Compromisos.] (491:512).

Los representantes y líderes de la comunidad académica están convencidos del compromiso que deben asumir.

Hay que trabajar en la motivación, en los valores y en lo que encierra la cuestión del cambio cultural o innovación educativa.

Estamos obligados a seguir ciertas políticas nacionales, de moda sexenal o más larga (PRO-MEP es una de éstas) pero están ahí, debemos ver que aparte de esa moda no es tan mala; por ejemplo lo que han dicho aquí sobre el ingreso del profesorado en el primer período rectoral entró con una idea, yo no sé si en ese momento le faltó dinero o algo más para formarla inicialmente así, no lo sé pero si hablamos de eso 12 años después de esa época prácticamente la universidad no va a ser posible que tenga profesores con licenciatura -que eso en principio, por lo menos académicamente es, caer en un nivel- pero tampoco eso debe ser algo importantísimo, lo importante es la calidad académica, el perfil del maestro, porque una cosa que estamos concientes -y bueno las muestras sobran- no importa el grado, el ser un buen docente no es una correlación directa con el grado y lo sabemos; hay personas que son excelentes para enseñar, depende de la carrera, que pueden o no tener el grado, radica en otros factores y nosotros, creo que como académicos, es algo que nos debe preocupar. P 8: GDCOLACAD.txt - 8:19 [la moda sexenal.] (668:686).

Como complementó, otro participante dice habría que definir ese perfil, estar conscientes de las circunstancias en las que ingresan y permanecen o se marchan de la universidad, puesto que si bien se reconoce que el tanto el grado como el ni-

vel de estudios y especialización es fundamental para ser profesor universitario, hay que trabajar en la motivación, en los valores y en lo que encierra la cuestión del cambio cultural o innovación educativa:

Creo que el perfil docente no está mal en cuestión de grado, creo que tiende a mejorar por las ayudas que hay, nos guste o no, porque la gente es apática, no le interesa más que su pequeño espacio de clase, lo que hace y no quiere saber de ninguna bulla, no están preparados, no quieren saber de más cosas, pero eso es una característica como mexicanos, por eso maneja a un país o ha manejado este país un grupo que se ha unido y ha traído todo y sigue siendo lo mismo, aquí mismo en el Estado, quién sale a decir o comenta lo que ha dicho el P3, nadie, no somos capaces de hacer una declaración pública porque pensamos en nuestra seguridad, en esto y lo otro, nos falta capacidad y yo creo que es una parte cultural, gerencial que se manifiesta en muchos lugares, dentro de la universidad cuántos profesores somos, creo que



unos 150 de carrera y cuántos participamos efectivamente, al menos en la Era Electrónica, al menos en ella, unos cuantos y no digamos a la hora que hay que pararnos allá y pelearnos porque casi nadie va, somos unos cuantos pero lo digo en serio a mi eso no me desmoraliza, yo creo que es una lucha importante porque así son las universidades y éstos jóvenes que están con nosotros depende mucho de los que se les inculque, Creo que somos capaces de cambiar lo que no nos guste. P 8: GDCOLACAD.txt - 8:20 [el perfil docente.] (718:740).

Definitivamente es un trabajo del que tienen que estar conscientes y comprometidos tanto la Junta Directiva como el Consejo Universitario, puesto que son los dos órganos colegiados estratégicos para definir las líneas a seguir, el trabajo a emprender. Es evidente que no se puede satisfacer a 100% a todas las partes, pero sí cuidar aspectos como los que acusan los participantes de este grupo de discusión.

En días pasados, le envié una carta a la Junta Directiva (JD) en la cual les hacía mención de que en vista de que ellos están en una posición privilegiada, además son dioses ¿no? Lo digo así con todo el respeto y porque la vez anterior que se iban a reunir pedí hablar con ellos y no tuvieron ni siquiera la educación para contestarme y decirme que no me podían recibir, simplemente se me ignora completamente ¿no? Eso te dice mucho también, no solo el haberme ignorado a mi, no, bueno eso me lleva a mi a pensar o a coincidir en algo con él (P3) de que **la universidad viene siendo un coto de poder**. Por ahí yo dije, olvídense los que no somos nativos de QRoo, olvídense si quieren ocupar puestos de rectoría, podrán ser directores o cualquier otra cosa pero rectores jamás a como está ahora la universidad, la manera, la visión que se tiene por parte del gobierno, que efectivamente no hay un proyecto de educación superior, sino...bueno **el proyecto de educación superior que tienen es que la educación sirva para ellos, para sus fines políticos que lo requieren, por eso son las figuras que están** y que efectivamente entre ellos habrá gente con sensibilidad, gente con más criterio de lo que debe ser al menos en el manejo de lo que debe ser un cierto grupo y habrá gente que no tiene absolutamente nada de criterio ¿no? P 8: GDCOLACAD.txt - 8:16 [la JD..] (401:423) No es posible que no podamos cambiar una legislación universitaria, nos encontramos ante un CU que cumple las órdenes, en su mayoría por supuesto, hay consejeros muy respetables pero son la minoría y el voto que cuenta es de la mayoría, entonces, la mayoría cumple lo que dice el señor en turno y el señor en turno no le interesa cambiar porque está cumpliendo en un momento con la función, entonces no es posible avanzar, no avanzamos, **lógicamente aquellos que tengan la oportunidad de desarrollarse en otra parte pues mejor se va**, algunos otros y ahora hablo a título personal, a mi ya no me interesa moverme de Chetumal, tengo una edad en la que ya no me interesa cambiar de residencia pues seguiré aquí y yo con mucho gusto me iría si hubiera otra universidad acá, yo no seguiría acá, pero decir que creo en la Universidad de Quintana Roo porque crea en ella, no, no creo. P 8: GDCOLACAD.txt - 8:17 [no es posible cambiar.] (426:441).



El segundo grupo de discusión se conformó con profesores de distintas áreas académicas de la UQROO elegidos porque se detectó que contaban con la experiencia y conocimiento de cómo se van conformando las plantas académicas de las universidades en que han participado, la manera en que se conforman, el proceso genético de las plantas académicas que, a fin de cuentas, terminan por definir los propios modelos educativos y el proyecto de universidad que empiezan a generar los actos de convocatoria para que los profesores cubran las plazas y formar una planta académica.

Cabe resaltar que fue justamente a este único grupo al que se le presentaron, junto con las cuatro preguntas básicas, algunos de los resultados de las entrevistas y la encuesta que se aplicó con la planta académica de la universidad. Enfatizándoles el moderador que sus aportaciones fuesen de la manera más concreta posible; aunque a sabiendas de que pedir concreción era como entrar en el terreno de la conciencia posible que tuviesen algunos y del imaginario posible, pero lo hicieron bien al concretarse a hablar sobre los rasgos que definen al profesor universitario:

(P1) Pues lo primera que nunca va a cambiar como rasgo o competencia de un profesor universitario es **que conozca a profundidad su especialidad**. (P2) Yo coincido, yo considero como fundamental que la persona que se dedica a la docencia en la UQROO **sea evidentemente ser especialista en la carrera que se ofrece**; sin embargo, yo agregaría otras cosas, a mi me parece que cualquier docente no por ser un especialista en la materia, no por haberse preparado en una disciplina está a su vez también capacitado para ser también docente. Me parece que otro aspecto que también se tendría que revisar mucho es que quien ofrezca clase, quien incluso tenga una plaza de profesor-investigador cubra precisamente estos dos requisitos, es decir, no solamente que sea una persona hábil, no vamos a decir “preparada”, porque yo pienso que no necesariamente “la preparación profesional en la pedagogía”; en primer lugar no todos lo tenemos, no todas las carreras lo ofrecen para, en el momento en que nos formen pero hay personas que de manera natural, espontánea son habilidosas para ser docentes. **Entonces, me parece que tendría que revisarse mucho ese aspecto de ser muy cuidadoso de que la persona no venga solamente a dar clases porque es un espacio solamente para hacer dinero sino que realmente este comprometido con el quehacer respecto de la docencia y, evidentemente, si tiene plaza de profesor-investigador pues si también se le da la denominación de profesor-investigador pues que también investigue porque me parece que de otra manera sería como dar un, un nombramiento porque es la estructura nominal de la universidad, pero en el fondo no se tiene ¿no? Y para mi otro elemento muy, muy importante, además de estos dos que ya mencioné es que la persona esté comprometida de manera permanente con un desarrollo constante, es decir, **no basta haber egresado de una disciplina profesional, sino en la práctica mostrar que siempre se está actualizando**.**



Para este grupo de discusión son tres elementos o rasgos fundamentales los que definen al profesor universitario profesional: la solvencia en el ámbito del saber en el que fue conformado, la capacidad para poder transmitir conocimientos -lo que tiene que

ver con un aparato didáctico en el ejercicio de la pedagogía- y el compromiso con la actualización de su propia disciplina. ¿Los profesores de la Universidad de Quintana Roo cubren estos requisitos ahora?, cuestiona el moderador, y los participantes dicen:

(P2) justamente no tenemos gente, no siempre la gente está preparada en la disciplina que ofrece y si sí lo está no siempre tiene cualidades pedagógicas como para enseñar y si sí las tiene, y a lo mejor es muy habilidoso, a lo mejor se ha quedado estancado en lo que aprendió y enseñó hace diez años y hoy sigue enseñando lo mismo, pero de momento a mi me surgen estas tres preocupaciones. (PM) ¿Los profesores de la Universidad de Quintana Roo cubrirían estos tres rasgos que el P2 ha mencionado? **Solvencia con su ámbito del saber, su capacidad pedagógica y este compromiso con una permanente actualización.**

Este grupo de discusión señaló que esto se complementaria muy bien si además de tener la vocación tuviera la formación. La formación docente y todo aquello que se refiere a tecnología que pudiera haber, elementos, herramientas que pudiera tener justamente para adaptarlas, escogerlas y decir cuales son las mejores que pueden adaptarse para aquello que quiero que aprendan y al trabajo con los alumnos. La responsabilidad de esa formación es de las universidades, sería algo muy difícil que un profesor estudiara una profesión X que no tuviera que ver con la educación, y por su interés de trabajar en una universidad para ello

tuviera también que estudiar otra carrera por ejemplo como pedagogo.

Entonces es responsabilidad de las universidades y su proceso de selección para que no estuvieran invirtiendo en quien no vale la pena porque cuando alguien sea seleccionado para laborar en la universidad es porque se sabe que es capaz de aportar algo en su campo disciplinar y por consiguiente su responsabilidad es mayor. También es importante, y por eso lleva tiempo, el que una persona tuviera experiencia profesional para poder transmitirla conjugándola con todo lo todo su vocación, su formación, su sensibilidad y experiencia profesional.

# Tercera Parte

---

Conclusiones y consideraciones







## Conclusiones y consideraciones

Los objetivos de esta investigación fueron desarrollar un marco teórico del perfil *profesional* del profesorado para el ejercicio de la actividad académica universitaria, conocer su opinión acerca de las competencias que definen su perfil *profesional* y sistematizar los hallazgos teóricos y empíricos que orienten los procesos de selección, formación y evaluación del profesorado universitario con *definitividad académica* en la UQRoo. Dichos objetivos sirvieron para responder varias cuestiones: ¿es posible reunir en un solo perfil profesional las “competencias” del profesorado que satisfagan las demandas actuales de nuestra sociedad?, ¿cómo *ser* un profesor *profesional*?, ¿qué competencias conforman la *profesionalidad* para seleccionarlo, formarlo y evaluarlo? y ¿en qué medida la institución universitaria (UQRoo) tiene explícito su modelo de profesor y desarrollo profesional que en la actualidad se precisa para la calidad educativa?

En *strictu sensu* resulta muy complicado pedirle a un profesor o profesora universitarios que individualmente reúnan todas y cada una de las variables de acción contenidas en las dimensiones que componen cada una de las tres competencias profesionales. Varias razones pueden darse para ello:

El contexto en el que actúa el profesorado es de la globalización y la sociedad de la información, que si bien no es nuevo si lo es la percepción que

se tiene de él, debido quizá a sus complejas narrativas y manifestaciones, donde la tecnología y el conocimiento estrechamente interrelacionados generan un sinnúmero de desafíos a la institución universitaria y al profesorado, por que hoy, ante

- la diversificación y mutación de las sociedades en el mundo y su composición multicultural definida por la incertidumbre y la complejidad,
- la reducción del Estado-nación por estructuras regionales económicas y sociales,
- la reducción de la distancia entre lo público y lo privado, debido a la movilidad geográfica y cultural,
- las estructuras de información y la incorporación de la tecnología en lo cotidiano, que propicia un acceso distinto de los ciudadanos al conocimiento,
- las nuevas dimensiones laborales basadas en la iniciativa personal y colectiva
- y la interdisciplinariedad de los puestos de trabajo y la movilidad del perfil profesional,

La globalización opera como un eje de transformación en el mundo contemporáneo, como un fenómeno que implica cambios tanto a nivel macro como en la vida cotidiana y como fuente de entusiasmo y miedo, individual o colectivo, por lo que el *conocimiento*, si bien es el factor más importante del sistema mundial ya no se encuentra únicamente en lo que algún día llegó a llamarse



el *recinto amurallado* de las universidades, pues éste se ha resquebrajado y se enfrenta a una industria educativa que acompaña el proceso de globalización y, en particular, a lo que ya se describió como el paisaje mediático, donde el capital intelectual es hoy en día el principal activo de la empresa contemporánea y son las *industrias de la inteligencia* las más dinámicas de la sociedad de la información.

Como una institución social la universidad también es una participante clave para estructurar relaciones globales con los sistemas de conocimiento y su intercambio, la evolución de lenguajes y comunicaciones o la formación de las actitudes requeridas en el ambiente global, que son algunas de estas manifestaciones, lo que lleva a considerar que ha sido en el sector educativo donde ha habido más movimiento de personas, interacciones más intensas a lo largo de las fronteras nacionales y regionales y donde el trabajo académico está fuertemente influenciado por la sociedad de la información, ante lo que la universidad se ha visto en la necesidad de desarrollar relaciones e interacciones más abiertas y flexibles con su entorno.

La universidad es una unidad de conocimiento donde se enseña al estudiante a ser un *ser humano* informado y profesional, que establece contacto con la ciencia a través de la investigación y es consciente de su entorno, se vincula a él. Es, pues, en pocas palabras, un espacio de docencia, investigación y servicios a la comunidad, ineludiblemente enlazado con el conocimiento y con un rol privilegiado, por ser uno de los escasos espacios en toda la estructura del sistema social donde aún se puede formar de manera integral al *ser humano*, por lo que diversos actores del sistema social le exigen realizar transformaciones profundas y oportunas, mediante la noción de calidad, eficiencia o eficacia que guían la rendición de cuentas y la gestión gerencial actual.

Aunado a la complejidad del contexto y a los desafíos que particularmente la universidad enfrenta, donde lo más delicado sobre los desafíos a su autonomía y su identidad, el perfil profesional del profesorado universitario carece del consenso universal que lo defina y caracterice, haciendo muy complejo y confuso seleccionarlo, formarlo y evaluarlo. Sin embargo, se puede concluir que si bien de manera individual el profesorado no puede cumplir con profesionalidad todas y cada una de las tareas que la profesión de profesor universitario recomienda, en la práctica lo hace individualmente.

El profesorado universitario en la UQRoo pese a que su propio contexto es su principal reto se esfuerza por cumplir individualmente con la doble, triple función que establece el EPA y la profesión misma. La cuestión es cómo lo hace, si lo cumple con profesionalidad, al parecer no debido a cuestiones que ya han sido definidas por los propios entrevistados y es que de continuar así instituciones universitarias como la UQRoo deberán seriamente reflexionar acerca de la compleja función profesor-investigador.

Usualmente la universidad refleja grandes grados de incoherencia entre su misión institucional y el perfil profesional de su personal académico, lo que indica una falta de tradición o desconocimiento al respecto. A tan sólo 16 años de su creación, el Estatuto del Personal Académico (EPA) demuestra que la UQRoo carece de un sistema de selección, formación, evaluación, desarrollo profesional, categorización y retribución económica acordes al modelo educativo con el que se creó, lo que genera un distanciamiento entre su misión y su modelo educativo; de igual manera sucede al no tener un perfil profesional preciso del profesorado con *definitividad académica*. Asimismo, la mayoría del profesorado desconoce el modelo educativo, el estatuto que rige su labor y la misión de la UQRoo, reflejando que



no se siente comprometido con la institución en la que labora.

En este sentido, resulta paradójico que siendo el profesorado el principal protagonista del cambio y la mejora continua en sus instituciones, la discusión sobre su profesión no es hoy un tema prioritario ni en el debate interno de las universidades ni en los programas de sus equipos de gobierno ni en las políticas educativas en general ni en las reformas que desde hace años se vienen emprendiendo.

Cuarenta horas semanales de trabajo cumpliendo las tres funciones sustanciales con profesionalidad precisan representan un buen número de acciones, lo que requiere de tiempo, energía y, a menudo, voluntad, por lo que la competencia técnica, que es fundamental, precisa de formación y desarrollo profesional, pero no es una prioridad urgente, ni forma parte de la conciencia ética entre los miembros del profesorado universitario, puesto que el discurso vigente en la institución, las aspiraciones de mejora del profesorado manifestadas y la política universitaria como un todo no siempre son coherentes con la importancia que se tiene de ese hecho o, al menos, éste se oculta y se sustrae del debate público.

Al parecer el problema no estriba en cómo se cumplen esas cuarenta horas, que muchas veces son muchas más para un grupo minoritario de profesores y profesoras, y muchas menos para el resto; sino en priorizar las tareas, definir la misión docente e investigadora, fortalecer los cuerpos académicos e incluso pensar en algo parecido pero lo cierto es que si bien es compleja la profesión, en la UQRoo lo es más debido al aislamiento geográfico en el que se ubica la propia institución.

Hay que recordar que el profesorado universitario se compone por diversos y distintos profesionistas agrupados alrededor de un área dis-

ciplinar, cuya finalidad es formar en profesiones específicas a otras personas; son *profesionistas que educan a profesionistas* y es la única profesión en la que sus miembros miran fuera de su identidad disciplinar para verse, según Warren (1994), como profesores universitarios unidos por el lenguaje de la psicología del aprendizaje, la teoría de la educación y la epistemología. Otros opinan que son *principales agentes en el proceso de selección en la estructura de poder de la clase profesional, profesión que abarca toda la gama de conocimientos y habilidades profesionales y profesión que produce y disemina el conocimiento*, aunque este último criterio es puesto en entredicho en la Sociedad de la Información.

Vale destacar que si por algún motivo el profesor o profesora dejan de laborar en el ámbito universitario pierden el status de <profesor universitario>, y conservan únicamente su profesión primaria. Aspecto, cabe resaltar, que representa la dificultad o complejidad que conlleva la selección, formación y evaluación del profesorado, porque esta profesión no está unificada como otras muchas; por un lado, la división disciplinar los divide jerárquicamente en sectores del conocimiento en los que se emplean lenguajes especializados (*tribus académicas*), y por el otro, como parte de una *colectividad académica* no llegan a formar sus propias asociaciones profesionales *externas*, más allá de las resultantes por su actuar dentro de la universidad como son los colegios o los sindicatos.

Es verdad que “las especialidades desarrolladas recorren el espectro alfabético de la agricultura, la arqueología y el arte hasta la urología y la zoología, pasando por docena de campos intermedios” (cit por Grediaga 2004: 30), aunque tal heterogeneidad no es un impedimento para que la profesión del profesorado universitario tenga un núcleo de conocimiento. Cabe reconocer que la disciplina a la que pertenece un profesor, y en la



que se formó, influirán en él a través de “procesos de socialización formativa dejando sus huellas en los patrones de interacción y los niveles de cohesión que puedan observarse entre sus practicantes” (Grediaga 2004: 31).

Bajo esta lógica, las características que configuran el modo de ser y de actuar de una persona por su formación primaria pueden definir su perfil profesional. Sin embargo, el haber sido formado formalmente para desarrollar ciertas competencias laborales no lleva implícita la profesionalidad. El *ser* profesional permite moverse con cierto grado de autonomía por la confianza que se tiene en él por su competencia, su integridad y ética.

Lo cierto es que como la carrera profesional del profesorado universitario tiene que ver con la construcción de la identidad profesional de los profesores, se trata de un largo recorrido en el que se entremezclan muchos componentes de diversa índole, desde lo personal hasta la responsabilidad institucional de la universidad para formar ese perfil profesional que su modelo educativo precisa o define, por lo que se prefiere pasar de puntillas ante este tipo de consideraciones, de manera que cada cual construye y articula su ética profesional como le guste.

La UQRoo precisa de una profunda y completa revisión del Estatuto del Personal Docente y de su Programa de Estímulos Económicos del Personal Docente, que deriven en la definición del perfil profesional del profesorado universitario que la universidad concibe a través de su misión/visión, de la opinión colegiada del protagonista principal y del estado de la cuestión sobre la profesionalidad y profesionalismo de quienes se asumen ante todo como profesores universitarios.

Gimeno (1996) advierte en este punto que *a los profesores no les interesa el tema, lógicamente, y que si el alumno está sometido a diversas presiones no van a moverlo quienes gobiernan con los vo-*

*tos de dicha comunidad*, aunque lo peligroso es que ha tomado tantos siglos hablar sobre la calidad de la educación y de la enseñanza universitaria que es incoherente ante ello este discurso de la calidad, la sobrexigencia y la *rendición de cuentas*. Antaño, el ser un profesor universitario no estaba sujeto a tantas demandas, observaciones ajenas a la institución universitaria ni mucho menos a su evaluación bajo los formatos y criterios que imperan en la actualidad, en el pasado no se ponía un título primario de formación disciplinar, sino que el mero hecho de ser parte activa de una universidad hablaba del nivel de calidad y excelencia de la misma.

Hoy es difícil que el profesorado deba dar cuenta de competencias (Rodríguez, E. 2003) como:

- Identificar y comprender las diferentes formas (vías) en que aprenden los estudiantes.
- Poseer conocimientos, habilidades y actitudes relacionadas con el diagnóstico y evaluación del alumnado a fin de ayudarles en su aprendizaje.
- Tener un compromiso científico con la disciplina, manteniendo los estándares profesionales y estando al corriente de los avances del conocimiento.
- Conocer las aplicaciones de las TIC al campo disciplinar, tanto desde la perspectiva de las fuentes documentales como de la metodología de enseñanza.
- Ser sensible ante las señales externas del mercado sobre las necesidades laborales y profesionales de los graduados.
- Dominar los nuevos avances en el proceso de enseñanza-aprendizaje en orden a poder manejar la doble vía, presencial y a distancia, usando materiales similares.
- Tomar en consideración los puntos de vista y aspiraciones de los usuarios de la enseñanza superior, especialmente de los estudiantes.



- Comprender el impacto que los factores de internacionalización y multiculturalidad tendrán en el currículo de formación
- Poseer la habilidad para enseñar a un amplio y diverso colectivo de estudiantes, con diferentes orígenes socioeconómicos y culturales y a lo largo de horarios amplios y discontinuos.
- Ser capaz impartir docencia, tanto a grupos numerosos como a pequeños grupos (seminarios) sin menoscabar la calidad de la enseñanza.
- Desarrollar un conjunto de estrategias para afrontar diferentes situaciones personales y profesionales.

Por lo que es necesario configurar *equipos de trabajo* en donde pueda darse la especialización en algunas de estas competencias. La profesionalidad tiene que ser asumida y el primer paso es involucrar al profesorado, por lo que su opinión es importante. Sin su participación cualquier proceso de mejora o innovación se convierte en una ficción o espejismo que reflejan procesos imaginarios, cuando no simplemente un mero cambio técnico o terminológico, auspiciado desde arriba. Entonces, *¿cómo ser un profesor profesional?* y *¿qué competencias destacan dicha profesionalidad para seleccionarlo, formarlo y evaluarlo?*

De acuerdo a los resultados presentados en el capítulo anterior, el profesorado que labora de tiempo completo en la UQRoo ha definido que el perfil profesional del profesorado *con definitividad académica* debe demostrar tres competencias en el siguiente orden de importancia: a) la competencia técnica, que representa el conjunto de conocimientos y criterios procedimentales e instrumentales que permiten al profesorado desarrollar correctamente sus actividades académicas, orientadas a dar vida a su producción profesional; b) la competencia sociopersonal, que se refiere a la posición

del profesorado, que no se reconoce como poseedor del conocimiento absoluto sino que está dispuesto a un aprender constante a lo largo de su carrera profesional; y c) la competencia científica, que supone la demostración efectiva de los conocimientos propios de la formación disciplinar del profesorado a partir de su formación básica y de la experiencia acumulada durante su ejercicio profesional, que le permiten la comprensión, interpretación y actualización de los temas y problemas de su área o disciplina.

De las doce dimensiones que componen estas tres competencias profesionales once han sido consideradas importantes *-el desarrollo y la vinculación docente* si bien no fue descartado más bien se consideró como deseable-, por lo que viene a bien recuperar las consideradas *imprescindibles* por el profesorado, como son el

- Analizar el estado actual de la disciplina y sus alcances en la comprensión de la realidad
- Motivar a sus estudiantes para realizar trabajos y que ellos o ellas continúen aprendiendo
- Presentar (y explicar con claridad) el programa del curso, así como el paquete didáctico, estableciendo un espacio de negociación con (y entre) sus estudiante, asegurándose que estos documentos guíen el curso que inicia
- Participar en la actualización de planes y programas de estudio
- Explicar con claridad la relación entre la teoría y la práctica.
- Estructurar coherentemente el programa del curso con el proyecto formativo de la carrera o la institución universitaria.

Y es que si bien todas las demás son consideradas importantes o deseables, estas seis guardan una estrecha relación con la función docente.



Aun habiendo establecido dos grupos, *profesionalizante vs académico*, la opinión con respecto al modelo de competencias es el mismo; sólo el grupo de *académicos y definitivos* le otorga mayor importancia a la competencia científica y socio-personal que a la competencia técnica.

Dada la complejidad de las tareas que debe cumplir el profesorado, habrá que estimular su participación en los cuerpos académicos; sin embargo, es muy baja la confianza que se tiene en ellos por la forma en que el profesorado se vio obligado a conformarlos y definir su participación dentro de los mismos. Lo que significa que si bien la idea ha sido buena y acorde a la tendencia mundial, la forma en que nacionalmente se conformaron hace que se requiera tiempo para éstos funcionen.

Lo cierto es que así como no se puede reunir en un solo perfil toda la gama que componen las tres competencias profesionales, teniendo que prestar especial atención al desarrollo y evolución de los cuerpos académicos, así también habrá que armonizar el Estatuto del Personal Académico con el modelo educativo, a la par que se definen los criterios de selección, formación y evaluación acordes al perfil que precisa una institución como la UQRoo.

El papel de la UQRoo es fundamental en este sentido, porque que no sólo debe proveer la infraestructura, los procesos y los servicios necesarios, sino que debe ir generando un clima laboral que fortalezca la competencia sociopersonal, ya que el propio profesorado encuestado ha interiorizado los modelos de evaluación y no perciben que su trabajo puede ser valorado de manera distinta.

A la luz de toda esta investigación que el profesorado universitario en la UQRoo si bien tiene poca experiencia como tal, formalmente hablando, se encuentra convencido de lo que lo define y lo que puede evaluarse; sin embargo es

la institución la que no tiene claridad ni sentido de ello y únicamente trabaja de manera paralela a las necesidades reales de un perfil profesional del profesorado universitario, estableciendo un acuerdo tácito con el profesorado universitario para que cumplan de manera que nadie pierda su *status quo*.

Con base en lo anteriormente expuesto las conclusiones a que se arriba en esta investigación son las siguientes:

- La disponibilidad de la muestra (n=122), caracterizada por la significación profesional/académica de los informantes, permite pensar que los hallazgos reflejan en parte la realidad educativa del profesorado, y que con la sistematicidad y rigor científico que ha recogido el estudio empírico realizado se ha logrado aportar información actual y relevante sobre el tema, que puede ser de utilidad para estudios más amplios.
- El modelo de competencias expuesto ha tenido la posibilidad de consolidar varios de sus principios básicos e indicadores a lo largo del proceso seguido en la investigación, porque en el estudio piloto se probaron los instrumentos y tres profesores expertos calificaron la versión final del cuestionario, lo que confirma su fiabilidad y validez; además, fue respondido por 122 profesores de tiempo completo que laboran en ambas unidades académicas e igualmente las entrevistas y grupos de discusión permitieron contrastar los fundamentos de nuestra reflexión con la teoría.

Por todo ello, la investigación ha constituido una importante experiencia de cara a consolidar el modelo de competencias como un marco de referencia útil para el otorgamiento de la *definitividad académica* al profesorado universitario, pues su flexibilidad permite entresacar diferentes criterios



UQRoo. Escultura.

en función de la etapa de selección, formación o evaluación de que se trate. Por otra parte, las competencias definidas constituyen un aporte teórico y conceptual acerca de el significado de la profesión académica, que puede contribuir a un mayor consenso sobre el rol del profesor universitario.

En definitiva, se ha intentado dar respuestas a las principales interrogantes de esta investigación en torno a la descripción del contexto en el que se hallan las universidades y sus profesores, los desafíos que enfrentan, el perfil profesional del profesorado en el siglo XXI y las opiniones de los actores sobre el hecho de su *definitividad*. Esta tesis constituye así un diagnóstico sobre la evaluación del profesorado universitario como factor de calidad en la educación superior y, con base en el análisis al contexto que rodea la labor académica, pretende contribuir con una visión estructurada

y fundamentada sobre el camino que toca seguir hacia una educación universitaria de calidad.

Cabe resaltar, por último, las siguientes cuestiones de interés para los implicados en este tipo de estudios.

Es conveniente que el profesorado universitario responsable de tomar decisiones, generar normas y procesos de evaluación, considere el equilibrio de las tres funciones que desarrollan, promoviendo su reconocimiento, equilibrándolo y, sobre todo, fomentándolo con los procesos y modelos acordes a la misión y objetivos de la institución.

Es importante que en los procesos de otorgamiento de la *definitividad académica* se incorporen profesores que formen parte del grupo potencial a ser evaluado. Sus criterios pueden ser de interés para situar los marcos generales de mejora del profesorado, teniendo en cuenta la diversidad de opiniones emergentes en diferentes etapas de su carrera profesional.

Se debe ampliar la divulgación del conocimiento e información sobre la *definitividad académica*, porque es muy importante para ‘seleccionar’ y ‘formar’ al profesorado en cuanto a la ‘evaluación como proceso de mejora’, impulsando así la participación en cuerpos académicos de cara a consolidar una cultura académica sobre el desarrollo profesional permanente.

Es muy importante lograr que la UQRoo en sus niveles administrativos y académicos se apropie de los procesos de evaluación, incorporándolos a su cultura institucional con una visión estratégica *glocal* para no depender de regulaciones y procesos externos y sí asumir el reto de desarrollar procesos profundamente compartidos de selección, formación y evaluación hacia la mejora permanente de la calidad educativa, lo que seguramente redundará en una mejor vida cotidiana y un mejor cumplimiento de su responsabilidad social para la institución y para quienes la hacen y se hacen en ella.



# Bibliografía

---







## Bibliografía

### Referencias utilizadas

- Altbach, P. G. (Coord. 2004). *El ocaso del gurú. La profesión académica en el tercer mundo*, México: Universidad Autónoma Metropolitana.
- ——— (2001). *Educación superior comparada: El conocimiento, la universidad y el desarrollo*, Madrid: Cátedra UNESCO de Historia y Futuro de la Universidad y Universidad de Palermo.
- Álvarez R., V. y Lázaro M., Á. (Eds. 2002). *Calidad de las universidades y orientación universitaria*, Málaga: Ediciones Aljibe.
- Arredondo G., V. y Gil Antón, M. (2006). *La educación superior*, México: UNAM.
- ANUIES, (2006). *Propuesta de Educación Superior 2006-2012*, México: Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior.
- ——— (2004). *Documento estratégico para la innovación en la educación superior*, México: Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior.
- ——— (2000). *La Educación Superior en el Siglo XXI. Líneas estratégicas para su desarrollo*, México: Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior.
- Baggen, P. (1998). "Knowledge society and the idea of the university". En P. Baggen, Tellings, A. and Wouter van Haaften. B., *The university and the knowledge society*, London: Concorde Publishing House. 87-104.
- Barnett, R. (1992). *The idea of higher education*, Great Britain: Open University Press.
- Baró H., S. (1997). *Globalización y desarrollo mundial*. La Habana: Editorial de Ciencias Sociales.
- Barrón, C. (2000). "La formación en competencias". En M.A. Valle (Ed.) *Formación de competencias y certificación profesional*, México: UNAM.
- Becher, T. (2001). *Tribus y territorios académicos*, Barcelona: Gedisa.
- Beck, U. (1999). *¿Qué es la globalización?*, Barcelona: Paidós.



- Benedito, V. (2000). *Formación institucional del profesorado universitario: Experiencia en la Universidad de Barcelona*, Barcelona: UB.
- Bericat, E. (1998). *La integración de los métodos cuantitativo y cualitativo en la investigación social: significado y medida*, Barcelona: Ariel.
- Bienayme, A. (1986). "Eficiencia y calidad de la educación superior". En Universidad Autónoma de Guadalajara. *Calidad, eficiencia y equidad en la educación superior*, Guadalajara: UAG, 191-218.
- Bisquerra, R. (1988). *Métodos de investigación educativa*, Barcelona: Grupo Editorial CEACC.
- Boyer, E. L. (1997). *Una propuesta para la educación superior del futuro*, México: Fondo de Cultura Económica-Universidad Autónoma Metropolitana.
- Brown, G. y Atkins, M. (1993). *Effective teaching in higher education*, Londres: Routledge.
- Bustamante, G. (1992). "La moda de las competencias". En G. Bustamante et. Al. (Eds.). *El concepto de competencia II: una mirada interdisciplinar*. Bogota: Sociedad Colombiana de Pedagogía.
- Callejo, J. (2001). *El grupo de investigación: introducción a una práctica de investigación*. Barcelona: Ariel.
- Castells, M. (1997). *La era de la información*. Vol. I, Madrid: Alianza.
- Clark, B.R. (1997). *Las universidades modernas: espacios de investigación y docencia*, México: UNAM-Porrúa.
- Clark B., R. (1983). *The higher education system: academic organization in cross national perspective*, L. A: University of California.
- Chomsky, N. (1972). *Lingüística cartesiana*, Madrid: Gredos.
- Coromimas, E. (2001). "Competencias genéricas en la formación universitaria". *Revista de Educación*, 325, 299-321.
- Corripio, F. (1984). *Diccionario etimológico general de la lengua castellana*, Barcelona: Bruguera.
- Cuadernos de Pedagogía (1997). "Entrevista a Fernando Savater. La razón optimista". *Cuadernos de Pedagogía*, 262, 8-16.
- Contreras, J. (1997). *La autonomía del profesorado*, Madrid: Morata.
- Curie, J. y Newson, J. (Eds. 1998). *Universities and globalization: critical perspectives*. California: SAGE.
- Currie, J. et al. (2003). *Globalizing practices and university responses: European and Anglo-American differences*, Wesport: Praeger Publishers.



- De Miguel, M. (2003). "Calidad de la enseñanza y formación del profesorado universitario". *Revista de Educación*, 330, 14-34.
- ——— (1995). "La evaluación de la función docente del profesorado universitario". En *Seminario sobre Formación y Evaluación del Profesorado Universitario*. Huelva: I.C.E. Universidad de Huelva. 123-138.
- De Natale, M. L. (1997). *Diccionario de Ciencias de la Educación*. Milán: Ediciones Paulinas dirigido por Giuseppe Flores d' Arcais.
- Delors, J. (Coord. 1998). *La educación encierra un tesoro*, Madrid: Santillana-UNESCO.
- Denman, B. (2001). "The emergence of trans-regional educational exchange schemes (TREES) in Europe, North America, and the Asian Pacific Region". *Higher Education in Europe*, vol. XXVI, No 1.
- Derrida, J. (2002). *La universidad sin condición*, Madrid: Mínima Trotta.
- Diduo, A.S. (1998). *La globalización en México*. México: Benemérita Universidad Autónoma de Puebla.
- Dingwall, R. (1996). *The sociology of the professions*. California: MacMillan Press.
- Drucker, P. (2000). *La sociedad postcapitalista*, Barcelona: Norma.
- Ducoing, W., P. (Coord. 2003). *Sujetos, actores y procesos de formación*, México: COMIE.
- Durkheim, E. (1992). *Historia de la educación y de las doctrinas pedagógicas. La evolución en Francia*, Madrid: La Piqueta.
- Escotet, M. A. (2004). "Globalización y educación superior: Desafíos en una era de incertidumbre". En *pedagogía universitaria: hacia un espacio de aprendizaje compartido. III Symposium iberoamericano de docencia universitaria*. Vol I. Universidad de Deusto e ICE.
- Evetts, J. (2003). "Sociología de los grupos profesionales: historia, conceptos y teorías". En Sánchez M., M.; Saénz C., J. y Lennard Svensson (Coords. 2003). *Sociología de las profesiones. Pasado, presente y futuro*. Barcelona: Ediciones DML. 29-49
- Ferrer, A. (1996). *Historia de la globalización*, Argentina: Fondo de Cultura Económica
- Ferrés, J. (2000). *Educación en una cultura del espectáculo*, Barcelona: Paidós
- Fielden, J. (2001). "Higher education staff development: continuing mission". *Thematic debate of the follow up to the World Conference on Higher Education*. UNESCO [www.unesco.org](http://www.unesco.org)
- Fernández, J. (2001). "Elementos que consolidan el concepto profesión". *Revista de Investigación Educativa*, 3(2), 45-52.
- Foucault, M. (1994). Michel Foucault. *Un diálogo sobre el poder*. Barcelona. Altaza.
- Freidson, E. (2003). "El alma del profesionalismo". En Sánchez M., M.; Saénz C., J. y



- Lennard Svensson (Coords. 2003). *Sociología de las profesiones. Pasado, presente y futuro*. Barcelona: Ediciones DML. 67- 90.
- Freidson, E. (1983). "The theory of professions: state of the art". En R. Dinwall y P. Lewis (Eds.), *The sociology of the professions: Lawyers, doctors and others*. Londres: Macmillan Press. 19-37.
- Fukuyama, F. (1994). *Confianza*, Buenos Aires: Atlántida.
- Gallart, M.A. (1999). *La interacción entre la sociología de la educación y la sociología del trabajo*. *Revista Latinoamericana de Estudios del Trabajo*, 3(5): 83-93.
- Gallino, L. (2001). *Diccionario de sociología*, México: Siglo XXI.
- García, S., Grediaga, R. y Landesmann, M. (2002). *Los Académicos en México: un estado del arte*, México: COMIE.
- Giddens, A. (1997). *Sociología de la globalización*, México: Fondo de Cultura Económica.
- Gil Antón, M. et al. (1994). *Los rasgos de la diversidad. Un estudio sobre los académicos mexicanos*, México, Universidad Autónoma Metropolitana.
- Giné i Freixes, N. (2004): Les veus en la recerca educativa: els grups de discussió. Documentos del Seminario DOE, 30 marzo, 2005. (Documento policopiado).
- Gimeno, J. (2001). ¿Debe informar la escuela en la sociedad de la información?, *Investigación en la escuela*. Núm. 43: 15-25.
- ——— (1996). "La profesionalización escindida de los profesores en la Universidad". En Quintas, G. (Ed.). *Reforma y evaluación de la Universidad*. Valencia, España: Universidad de Valencia: 53-85.
- Goodlad, S. (1995). *The quest for quality. Sixteen forms of heresy in Higher Education*. Buckingham. SHRE and Open University. Pg. 82.
- Goodson, I. (2000). "El profesional regido por principios". *Perspectivas*, 30(2), 197-205.
- Grediaga, R. (2004). *Profesión académica, disciplinas y organizaciones*. México: Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior.
- ——— (1999). "Cambios en el sistema de recompensa y reconocimiento en la profesión académica en México". *Revista de la educación superior*, México: Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior.
- Haidar, J. (1990). *El estructuralismo o Levi - Strauss y la fascinación de la razón*. México: Juan Pablos.
- Hanna, D.E. (Ed. 2002). *La enseñanza universitaria en la era digital*. Barcelona: Octaedro.
- Hargreaves, A. (1996). "Nueva profesionalidad para una profesión paradójica". *Cuadernos de Pedagogía*, 290, 58-60.



- Ianni, O. (1992) *La sociedad global*, México: Siglo XXI.
- Imbernón, F. (2002). “Reflexiones globales sobre la formación y el desarrollo profesional del profesorado en el estado español y Latinoamérica”. *Educación* 30, 15-25.
- Krueger, R. (1994). *El grupo de discusión. Guía práctica para la investigación aplicada*, Madrid: Pirámide.
- Landesmann, M., García Salord, S. y Gil Antón, M. (1996). “Los académicos en México: un mapa inicial del área del conocimiento”. En P. M. Landesmann (Coord.). *Sujetos de la educación docente*, México: COMIE.
- Lara, L. (2000). “Entrevista a Emilio Lledó. Baluarte de la enseñanza pública”. *Cuadernos de Pedagogía*, 287, 44-49.
- Levy-Leboyer, C. (2000). *Gestión de las competencias*, Barcelona: Gestión.
- Lemaitre del Campo, M. J. (2002). *Acreditación de la educación superior: Tendencias recientes y desafíos para el futuro*. México: Editorial MECESUP.
- Lyotard, J. F. (1994). *La posmodernidad*, Barcelona: Gedisa.
- Marginson, S. (2000). “Rethinking academic work in the global era”. *Journal of Higher Education Policy and Management*, 22 (1).
- Marginson, S. (1999). “After globalization: emerging politics of education”. *Journal of Education Policy*, 14 (1).
- Martin, H-P. y Schumann, H. (1999). *La trampa de la globalización*, España: Taurus
- Matterlant, A. (1998). *Los medios de comunicación en tiempos de crisis*, México: Siglo XXI.
- Marx, K. (1995). *Formaciones económicas precapitalistas*, México: Siglo XXI.
- McLuhan, M. (1989). *La aldea global: transformaciones en la vida y los medios de comunicación mundiales en el siglo XXI*, Barcelona: Gedisa.
- Merino F., J. (2002). “Funciones de la universidad en la sociedad del conocimiento y de la información”. En Álvarez R., V. y Lázaro M., Á. (Eds.) *La calidad de las universidades y orientación universitaria*, Málaga: Ediciones Aljibe. 25-37
- Merton, R.K. (2002). *Teoría y estructura sociales*, México: Fondo de Cultura Económica.
- Morin, E. (2001). *Introducción al pensamiento complejo*, Barcelona. Gedisa.
- Morgan, G. (Ed.) (1983). *Beyond the Method: Strategies for Social Research*. Beverly Hills, CA: Sage.
- Murray, H.G. (1993). “Summative Evaluation and Faculty Development: A Synergistic Relationship?” En: M. Weimer (ed.) *Faculty as teachers*. University Park, PA: National Center of Postsecondary Teaching, Learning, and Assessment. 85-88.



- OECD (1997, 1988). *Jobs Strategy*, Paris: OECD.
- ——— (1998). *Education at Glance - Indicators*. París: OECD.
- Pardo M., A. y Ruíz D., M. A. (2002). SPSS 11 Guía para el análisis de datos, Madrid: McGraw Hill.
- Parsons, T. (1999). *El sistema social*, Madrid: Alianza Editorial.
- Pérez, Y. (1995). *Manual práctico de apoyo docente*, Monterrey: ITEMS campus Monterrey.
- Perkin, H. (1987). "The historical perspective" en B. Clark. *Perspective on higher education. Eight disciplinary and comparative views*. Berkeley: University of California.
- Perlmutter, A. (1981). *Political roles and military rulers*. Londres: Frank Cass
- Piaget, J. (1972). *El estructuralismo*, Barcelona: Proteo.
- Pratt, F. H. (1997). *Diccionario de Sociología*. México: Fondo de Cultura Económica
- Pons B., L. (2000). *Recuperación del concepto "Mundo de Vida" para guiar la investigación sobre académicos*. México: COMIE.
- Porter, L. (2003) *La universidad de papel*, México: UNAM.
- Popkewitz, S. (1997). *Sociología política de las reformas educativa*, Madrid: Ed. Morata.
- PROMEP (2006). *Programa de mejoramiento del profesorado*, México: SEP
- Remedi, E. (1998). *La identidad de una actividad: ser maestro*, México: Universidad Autónoma Metropolitana Xochimilco.
- Robertson, R. (2005). *Tres olas de globalización: historia de una conciencia global*, Madrid: Alianza Editorial.
- Rodríguez Gil, G. (2002). "El reto de enseñar hoy en la universidad". En Álvarez R., V. y Lázaro M., Á. (Eds.). *Calidad de las universidades y orientación universitaria*, Málaga: Ediciones Aljibe. 49-58.
- Rodríguez Espinar, S. (2003.) "Nuevos retos y enfoques en la formación del profesorado universitario". *Revista de educación*, 331, 67-99.
- Sánchez M., M.; Saénz C., J. y Lennard Svensson (Coords. 2003). *Sociología de las profesiones. Pasado, presente y futuro*, Barcelona: Ediciones DML.
- Sancho G., J. Ma. (2002). *Docencia e investigación en la universidad: una profesión, dos mundos*. *Educación* 28, 41-60.
- Saravia G., M. A. (2004). "Evaluación del profesorado universitario: un enfoque desde la competencia profesional". Tesis doctoral. *Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación MIDE*. Barcelona: Universidad de Barcelona.



- Sarramona, J. (1998). “¿Qué es ser profesional docente?” *Revista de Teoría de la Educación* 10, 95-144.
- Schmelkes, S. (2001), “La combinación de estrategias cuantitativas y cualitativas en la investigación educativa: Reflexiones a partir de tres estudios”. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 3 (2). Consultado el 29 de junio de 2006 en:<http://redie.uabc.mx/vol3no2/contenido-schmelkes.html>
- Schwartzman, S. (s/f). “La universidad como empresa”. Texto policopiado y facilitado por Vilalta, J. Ma. Cátedra UNESCO UPC 2003 al Grup CCUC-UAB (2004) *El canvi de cultura en la universitat del s. XXI. Documents pel debat*.
- Scott, P. (Ed. 2000). *The globalization of higher education*, Great Britain: Open University.
- Schön, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*, Barcelona: Paidós.
- Smith, K.S. y Simpson, R.D. (1995) “Validating teaching competencies for faculty members in higher education: A national study using the Delphi Method”. *Innovative Higher Education*, 19 (3), 223-234.
- Simpson, R.D. y Smith, K.S. (1993). “Validating teaching competencies for graduate teaching assistants: A national study using the Delphi Method”. *Innovative Higher Education*, 18 (2), 133-146.
- Tobón T., S. (2005). *Formación basada en competencias*, Bogotá: Ecoe ediciones.
- Toffler, A. (1994). *La tercera ola*, Barcelona: Plaza y Janes.
- Tomàs F., M. (Coord.2006). *Reconstruir la universidad a través del cambio cultural*, Barcelona: Universitat Autònoma de Barcelona–Bellaterra.
- ——— “El cambio de cultura en las universidades del siglo XXI”. *Educar*, 28, 147-162.
- Tomàs F., M.; Armengol, C y Feixas, M. (1999). “Estudio de los ámbitos del cambio de cultura en la docencia universitaria”. *En III Congreso de Innovación Educativa. Innovación en la Universidad*. Universidad de Santiago de Compostela.
- Torstendahl, R. (Ed. 1990). *Professions in theory and history: rethinking the study of professions*, Londres: Sage.
- Torres, J. (1998). “Entrevista a Michael Apple. El trasfondo ideológico de la educación”. *Cuadernos de Pedagogía*, 275, 36-44.
- Tünnermann. C. B. (2003). “Perspectivas de la educación en el nuevo milenio”. *Universitas 2000*, 24, 1-2, 15-36.
- Tünnermann. C. B. (2001). *Universidad y sociedad: balance histórico y perspectivas de América Latina*. Managua: Hispamer.



- UNESCO (1999). *Informe mundial sobre la comunicación: los medios frente a las nuevas tecnologías*, Madrid: Editorial Acento.
- ——— (1998). *Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el Siglo XXI: Visión y acción*, Paris: UNESCO.
- Universidad de Quintana Roo (1996). Estatuto del Personal Académico. En *Legislación Universitaria*, Q. Roo: UQROO, 105-145.
- Van der Wende, M. C. (2001). “Internationalization policies: about new trend and contrasting paradigms”. *Higher Education Policy*, 14 (3) 12-18.
- Vidovich, L. y Slee, R. (2001). “Bringing universities to account? Exploring some global and local tensions”. *Journal of Education Policy*, 16 (5), 23-34.
- Vilar, P. (2001). *Pensar la historia*, México: Instituto Mora.
- Wallerstein, I. (1999). *El moderno sistema mundial*, México: Siglo XXI.
- Warren P., D. (1994). “Are Professors Professional?”. *The organization of university examinations*. Pennsylvania: Jessica Kingley.
- Wilson, J.D. (1989). *Cómo valorar la calidad de la enseñanza*. México: Paidós.
- Zabalza, M. A. (2003). *Competencias docentes del profesorado universitario*. Madrid: Narcea.
- ——— (2002). *La enseñanza universitaria*, Madrid: Narcea.

## Referencias consultadas

- Abbott, A. (1988). *The System of Professions*, Chicago: Chicago University Press.
- Angulo R., F.J. (1996). “La enseñanza del profesorado universitario: Un servicio público al ejercicio o autocomplacencia”. En Quintas, G. (Ed.). *Reforma y evaluación de la Universidad*. Valencia, España: Universidad de Valencia: 165-189.
- Area, M. Coord. (2001). *Educación en la sociedad de la información*, Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Armengol A., C. (2006). “La evaluación y la innovación en la universidad”. En M. Tomás F. (Coord). *Reconstruir la universidad a través del cambio cultural*, Barcelona: Universitat Autònoma de Barcelona - Bellaterra, 103-118.
- Austin, A. (2002). “Academic staff in times of transformation: roles, challenges and professional development needs”. *Higher Education in the Developing World: changing contexts and institutional responses*. En D. a. A. Chapman, Ann (Eds.). Wesport, Connecticut & Londres: Greenwood Press: 233-250.



- Aylett, R. K., Gregory (Eds. 1996). *Evaluating teacher quality in higher education*. Washington, D.C: Falmer Press.
- Barnett, R (1994): “Los límites de la competencia”. *Conocimientos, educación superior y sociedad*, SHRE-Open University
- Bocchi, G. C., Mauro (2004). *Educazione e globalizzazione*; Milán, Italia: Raffaello Cortina Editore.
- Brennan, J., Fedrowits, Jutta; Huber Mary and Tarla Shah, (Eds. 1999). “What Kind of University?” *International perspectives on knowledge, participation and governance*, Gran Bretaña: Open University Press.
- Brown, S. G., A. (1991). *Effective teaching in higher education*, Londres: Routledge.
- Caplow, T. y McGee, R. (2001). *The Academic Marketplace*, Londres: Transaction Publishers.
- Casanova C., H. (Ed. 2002). *Nuevas Políticas de la Educación Superior*. Universidad Contemporánea, Coruña: Netbiblo.
- Chapman, D. a. A., Ann (Eds. 2002). *Higher Education in the Developing World: changing contexts and institutional responses*, Westport, Connecticut & Londres: Greenwood Press.
- Clark, B. R. (1983). *El sistema de educación superior, una visión comparativa de la organización académica*, México: Universidad Autónoma Metropolitana, Nueva Imagen.
- Contreras, J. (2002). “Política del currículum y deliberación pedagógica: la redefinición de la escuela democrática”. En Westbury, I. (Comp.) *¿Hacia dónde va el currículum? La contribución de la teoría deliberadora*. Girona: Pomares, 75-109.
- Diduo, S. (2002). “Las políticas de educación superior en los institutos tecnológicos federales: una reforma inconclusa”. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. VI, Número 14.
- Ellis, R. E. (1995). *Quality Assurance for University Teaching*, Gran Bretaña: Open University Press.
- Escotet, M. A. (1997). *Universidad y devenir*, Buenos Aires: Lugar Editorial.
- Gairín S., J. (2006). “La cultura institucional y la universidad”. En M. Tomás F. (Coord). *Reconstruir la universidad a través del cambio cultural*, Barcelona: Universitat Autònoma de Barcelona - Bellaterra, 9-45.
- Inayatullah, S. (Ed. 2000). *The university in transformation*, Londres: Bergin and Garvey.
- Merton, R.K. (1987). “The focussed interview and focus groups. Continuities and discontinuities”. *Public Opinion Quarterly*, 51, 541-557.
- Morgan, G. (1990). *Imágenes de las Organizaciones*, Madrid: Ra-Ma.
- Naya, L.M. (Ed. 2003). *La educación para el desarrollo en un mundo globalizado*, Dono-



sita: Erein.

- Neave, G. (2001). *Educación Superior: historia y política (Estudios comparativos sobre la universidad contemporánea)*, Barcelona: Gedisa.
- Novoa, A. (1999) “La nueva cuestión central de los profesores, exceso de discursos; pobreza de prácticas”. *Cuadernos de Pedagogía*, 286,102-108.
- Rodríguez Espinar., S. (2003). “Evaluación comprensiva del profesorado universitario”. *XVI Congreso de la Sociedad Española de Educación Médica (S.E.D.E.M.)*, Madrid: Educación Médica.
- ——— (2002). “Peer review en la evaluación de la docencia universitaria”. *II Congreso Internacional de Docencia Universitaria e Innovación*, Tarragona.
- ——— (2002). “La innovación y mejora en la enseñanza universitaria”. En V. Álvarez y. A. L. (Eds. 2002)). *Calidad de las universidades y orientación universitaria*. Málaga: Ediciones Aljibe: 83-102.
- Tomàs F, M., Borrell, N. y Castro, D. (1999). “El cambio de cultura universitaria en el siglo XXI: consecuencias en los procesos de enseñanza-aprendizaje”. *I Simposium Iberoamericano de Didáctica Universitaria*. Universidad de Santiago de Compostela.

# Anexos

---

Estudio piloto

Estudio definitivo





## Anexos

Esta sección se compone de dos apartados, en papel y electrónico. A continuación se enlistan todos los anexos incluidos:

### I. En formato *papel*

Anexo I. Cuestionario *PILOTO*

Anexo II. Guión de la entrevista *PILOTO*

Anexo III. Guión de preguntas *PILOTO* dirigidas al grupo de discusión

Anexo IV. Cuestionario *DEFINITIVO*

Anexo V. Guión de la entrevista *DEFINITIVA*

Anexo VI. Guión de preguntas *DEFINITIVO* dirigidas a los grupos de discusión.

### II. En formato *electrónico*

Anexo VII. Recopilación de las informaciones obtenidas en las entrevistas *piloto*.

Anexo VIII. Recopilación de la información obtenida en el grupo de discusión *piloto*.

Anexo IX. Resultados generales del cuestionario *piloto*

Anexo X. Recopilación de las informaciones obtenidas en las entrevistas *definitivas*.

Anexo XI. Recopilación de la información obtenida en los grupos de discusión *definitivos*.

Anexo XII. Resultados SPSS del cuestionario *definitivo*.

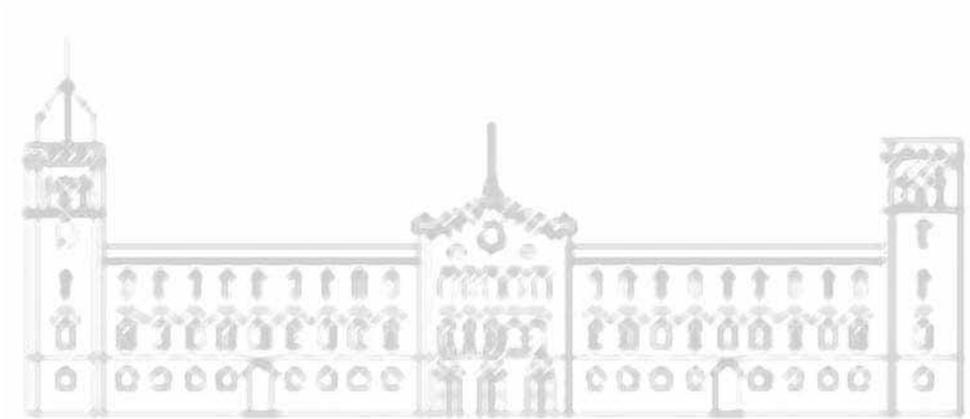
En el último anexo, se encontrará toda la información procesada posible con SPSS y se presenta conforme han sido presentados los resultados *definitivos* en el capítulo quinto.





## **Estudio *Piloto***

---





## **Anexo I. Cuestionario**





*Chetumal, Quintana Roo a 19 de enero de 2004****Estimado(a) colega:***

En las dos últimas décadas y en diversas partes del mundo, las instituciones de educación han desarrollado estrategias de evaluación y formación del personal académico. Si bien la mayor atención se ha prestado a la evaluación de la función investigadora, no es menos cierto que, pese a las dificultades de su evaluación, función *docente* y de *servicios* – gestión académica, extensión y difusión cultural o vinculación son algunas acepciones que le dan a esta función– está siendo objeto de consideración.

Algunas universidades mexicanas han comenzado a desarrollar modelos de evaluación del profesorado; otras universidades han adoptado modelos de calidad institucional incluyendo la evaluación de su personal académico. Tanto unas como otras universidades ponen de manifiesto una tendencia por asegurar su calidad educativa en un marco de competencias entre ellas por el fenómeno de rendición de cuentas a la Sociedad y la obtención de apoyo financiero de las instancias pertinentes.

De todos es sabido que nuestra querida Casa de Estudios está facultada para expedir las disposiciones relacionadas con el ingreso, promoción y permanencia del personal académico. Por lo cual se ha establecido la participación de aspirantes para formar parte del personal académico en concursos de oposición y procesos idóneos para evaluar y seleccionar a los más aptos; también llevar a cabo evaluaciones periódicas para determinar la promoción y permanencia del mismo. La fuente garante y responsable de los principios que nos rigen reside en toda la comunidad universitaria.

Sin duda alguna, una de las mejores estrategias para alcanzar la excelencia educativa en nuestra Universidad sería a través de cuidadosas políticas de selección, formación continua y evaluación del personal académico. La demanda de colaboración, como profesor y profesora de carrera asociado o titular, se centra en solicitar su opinión sobre los criterios que deben ser considerados relevantes dentro de las competencias profesionales del profesor universitario que **logra la definitividad académica** en nuestra Universidad.

Este cuestionario de investigación se enmarca en el estudio exploratorio que estamos realizando como doctoranda del programa académico *Desarrollo Personal e Institucional para la Alcanzar la Calidad Educativa* que imparte la Universidad de Barcelona. Estamos interesados en conocer su opinión acerca de las competencias que hacen del(a) profesor(a) universitario un profesional de calidad. Estas competencias han sido definidas por organismos mundiales y especialistas de educación que asesoran a los responsables de las políticas nacionales de educación superior reflejando con ello las expectativas e ideales que tienen hacia la figura más importante de las instituciones de educación superior: su profesorado.

Se han establecido cuatro dimensiones de contenido: *Formación Académica, Docencia, Investigación y Servicios*. Cada uno de estos aspectos ha sido dimensionado en indicadores de competencias, que a su criterio pueden o no ser considerados más o menos importantes al momento de evaluar a un profesor(a) asociado o titular, para alcanzar su *definitividad* académica. Asimismo, se han contemplado las dos figuras académicas de profesor de carrera *Asociado B y C* y *Titular A, B o C* que tiene la UQROO como miembros de su personal académico.

Por último, le pedimos muy atentamente que a la brevedad posible nos responda este cuestionario y nos lo entregue en la Secretaría Académica del Departamento de Estudios Internacionales y Humanidades con la Profesora Mariza Méndez tel. 50300 Ext. 211.

***¡Gracias por su valiosa colaboración!***



## Las competencias profesionales del profesor universitario: La opinión del profesorado de la Universidad de Quintana Roo

Doctoranda: Addy Rodríguez Betanzos  
Investigación por Encuesta

Departamento de Didáctica y Organización Educativa  
Universidad de Barcelona

### Consideraciones preliminares

Su participación como profesor(a) en este cuestionario mantendrá su nombre en el anonimato. Como ya le explicamos, le pedimos que al contestar recuerde que debe considerar al profesor(a) de carrera *Asociado* y *Titular* de manera individual tanto en la escala de importancia que tenga para usted cada ámbito y aspecto expuesto, así como en las ponderaciones porcentuales que usted le otorgue a cada rubro presentado a continuación. Nuevamente, **¡Muchas Gracias por su Participación y el Tiempo Dedicado!**

### Datos personales

1. Departamento adscrito(a): \_\_\_\_\_

2.  Hombre

Hombre

Mujer

3. Categoría Docente en la UQROO (Marque X donde corresponda)

Categoría Docente en la UQROO	Tiempo Completo
Profesor (a) de Carrera Asociado A	
Profesor (a) de Carrera Asociado B	
Profesor (a) de Carrera Asociado C	
Profesor (a) de Carrera Titular A	
Profesor (a) de Carrera Titular B	
Profesor (a) de Carrera Titular C	
Otros:	

4. Tiene usted la definitividad académica  Sí  No

5. Años de antigüedad como profesor(a) de alguna universidad incluyendo la UQROO:

Hasta 5 años  6 - 10 años  11 - 15 años  Más de 16 años

6. Años de antigüedad como profesor(a) de la UQROO:

Hasta 2 años  3 - 5 años  6 - 8 años  9 - 12 años

7. Las materias que imparte en la UQROO son de nivel:

Profesional Asociado  Licenciatura  Maestría

**I. RESPONSABLES EVALUADORES.** Señale por orden numérico de importancia los integrantes de la Comisión Dictaminadora en el concurso de promoción y permanencia que cree usted deban ser quienes evalúen el ingreso de algún candidato(a) a la categoría del profesor(a) que se trate. El orden debe ser del 1 como el responsable evaluador **más** importante al 5 el responsable evaluador **menos** importante.

Responsable evaluador (a)	Profesor (a) asociado	Profesor (a) titular
Responsables de políticas de profesorado		
Expertos (as) en el área de conocimiento		
Expertos (as) en el campo disciplinar		
Experto (as) en educación/pedagogía		
Otros:		

**II. CONTENIDOS DE EVALUACIÓN.** Señale la ponderación porcentual que crea que cada contenido de evaluación debe tener en el valor global de la evaluación según el tipo de profesor(a) candidato. Recuerde que la suma de sus ponderaciones porcentuales debe ser igual a 100%

Profesor (a) asociado		Profesor (a) titular	
Formación profesional		Formación profesional	
Docencia		Docencia	
Investigación		Investigación	
Servicios		Servicios	
Otros:		Otros:	
(Especificar)	Total 100%	Especificar)	Total 100%

**A. FORMACIÓN PROFESIONAL.** Señale el grado de importancia que tienen los siguientes aspectos para evaluar la formación profesional. Los agrupamos en 3 ámbitos: *Formación Formal, Formación como Profesional Docente y Méritos Profesionales en relación a la Disciplina*. Por favor,

**Aplique la siguiente escala: 1. Nada importante 2. Algo importante 3. Importante 4. Muy importante**

1. Formación formal	Profesor (a) asociado	Profesor (a) titular
Licenciatura Relación del área a la plaza Tema de Tesis		
Maestría Institución Tema de Tesis Reconocimientos		
Doctorado Institución Área específica de conocimiento Tema de tesis Reconocimientos		
Señale además la ponderación que debe tener este ámbito en el valor global de la Formación Profesional.	A. 1 _____%	A. 1 _____%

<b>2. Formación como personal docente</b>	<b>Profesor (a) asociado</b>	<b>Profesor (a) titular</b>
Como Docente Cursos de formación docente		
Señale además la ponderación que debe tener este ámbito en el valor global de la Formación Profesional.	A. 1 _____%	A. 1 _____%
<b>3. Méritos profesionales en relación a la disciplina</b>	<b>Profesor (a) asociado</b>	<b>Profesor (a) titular</b>
Ejercicio profesional      Tipo de institución Cargo y función Antigüedad		
Señale además la ponderación que debe tener este ámbito en el valor global de la Formación Profesional.	A. 1 _____%	A. 1 _____%

¿Cree que falta algún aspecto importante **NO CONSIDERADO?** Indique el ámbito de pertenencia al final de este cuestionario

**B. DOCENCIA.** Este contenido ha sido dividido en dos partes, el Curriculum Vitae Docente y el Desempeño de Competencias. En ambos, le pedimos señale el grado de importancia que tienen los aspectos considerados para evaluar una y otra parte. En el primer apartado para evaluar DOCENCIA, se agruparon 5 ámbitos: *Formación para la Docencia, Trayectoria Docente Universitaria, Producción de Material de Enseñanza, Informes Valorativos sobre el Desempeño Académico y Proyectos de Innovación.* Asimismo, en el aparato siguiente se incluyeron 3 ámbitos: *Conocimiento Disciplinar, Técnica Docente, Visión y Programa Docente.* Por favor,

**Aplique la siguiente escala: 1. Nada importante 2. Algo importante 3. Importante 4. Muy importante**

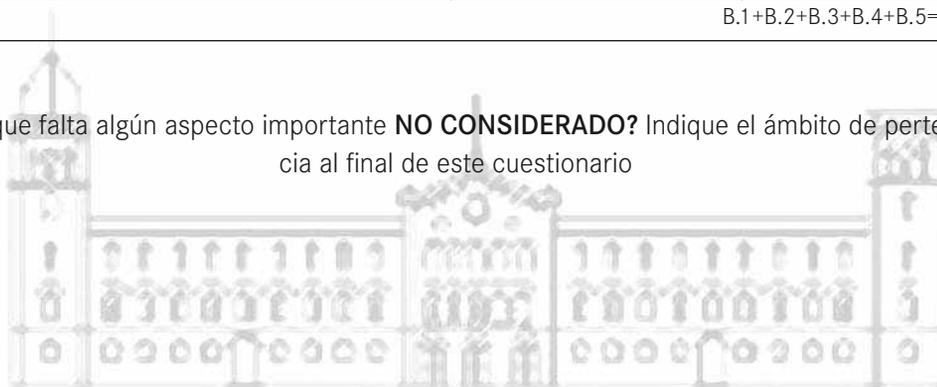
### **B.1. Currículo Vitae Docente**

<b>B.1. Formación para la docencia</b>	<b>Profesor (a) asociado</b>	<b>Profesor (a) titular</b>
Estancias en programas nacionales Estancias en programas internacionales Asistencia a cursos, seminarios y talleres Visión enseñanza-aprendizaje universitario		
Señale además la ponderación que debe tener este ámbito en el valor global de la Formación Profesional.	B. 1 _____%	B. 1 _____%

(Continuación)

<b>B.2. Trayectoria docente universitaria</b>	<b>Profesor (a) asociado</b>	<b>Profesor (a) titular</b>
Institución nacional/regional Institución internacional Ciclo Tipología de materias Período (tiempo de docencia)		
Señale además la ponderación que debe tener este ámbito en el valor global de la Formación Profesional.	B. 2 _____%	B. 2 _____%
<b>B.3. Producción de material de enseñanza</b>	<b>Profesor (a) asociado</b>	<b>Profesor (a) titular</b>
Libros, antologías o guía de aprendizaje Material en línea (hipertexto, web)		
Señale además la ponderación que debe tener este ámbito en el valor global de la Formación Profesional.	B. 3 _____%	B. 3 _____%
<b>B.4. Informes valorativos sobre el desempeño docente</b>	<b>Profesor (a) asociado</b>	<b>Profesor (a) titular</b>
De colegas De estudiantes Responsables académicos		
Señale además la ponderación que debe tener este ámbito en el valor global de la Formación Profesional.	B. 4 _____%	B. 4 _____%
<b>B.5. Proyectos de innovación</b>	<b>Profesor (a) asociado</b>	<b>Profesor (a) titular</b>
Obtenidos mediante concurso público Realizados sin apoyo económico específico Publicaciones derivadas del proyecto		
Señale además la ponderación que debe tener este ámbito en el valor global de la Formación Profesional.	B. 5 _____%	B. 5 _____%
B.1+B.2+B.3+B.4+B.5=100%		

¿Cree que falta algún aspecto importante **NO CONSIDERADO?** Indique el ámbito de pertenencia al final de este cuestionario



## B.1. Desempeño de competencias

<b>B.1. Conocimiento disciplinar</b>	<b>Profesor (a) asociado</b>	<b>Profesor (a) titular</b>
Conoce el origen y los antecedentes históricos de su disciplina Explica las corrientes y escuelas teóricas correspondientes Explica el estado actual de la disciplina y sus alcances en la realidad Establece proyecciones del desarrollo futuro de la disciplina		
Señale además la ponderación que debe tener este ámbito en el valor global del Desempeño de Competencias	B. 1 _____%	B. 1 _____%
<b>B.2. Técnica docente</b>	<b>Profesor (a) asociado</b>	<b>Profesor (a) titular</b>
Explica los contenidos disciplinares buscando la comprensión de la audiencia La sistematicidad se evidencia en el desarrollo de sus explicaciones Utiliza recursos tecnológicos para mejorar la didáctica de su exposición Aporta materiales didácticos originales para facilitar el desarrollo de la enseñanza		
Señale además la ponderación que debe tener este ámbito en el valor global del Desempeño de Competencias	B. 2 _____%	B. 2 _____%
<b>B.3. Visión y programa docente</b>	<b>Profesor (a) asociado</b>	<b>Profesor (a) titular</b>
Programa docente (materia/curso) Existe coherencia en el propósito del curso con relación al programa de estudios de la universidad Establece una secuencia lógica en la organización de los contenidos Existe claridad y concreción en los objetivos de aprendizaje Presenta diversas experiencias de aprendizaje para el logro efectivo de los objetivos Considera el uso de material didácticos diversos Propone una evaluación amplia y permanente de los logros de aprendizaje mediante múltiples estrategias Establece una demanda de trabajo (para el alumno) en congruencia con las características de la materia		
Señale además la ponderación que debe tener este ámbito en el valor global del Desempeño de Competencias	B. 3 _____%	B. 3 _____%

(Continuación)

B.4. Investigación docente	Profesor (a) asociado	Profesor (a) titular
La investigación en el proceso enseñanza-aprendizaje En el programa del curso se especifica la realización de actividades o proyectos de investigación con los estudiantes Aborda enfoques para orientar a los estudiantes en proyectos de investigación En el contenido se refleja la trayectoria investigadora del profesor Presenta alguna actividad innovadora dentro del proyecto docente a desarrollar Hace referencia a fuentes documentales sobre la enseñanza en el campo que le compete Considera un plan sistemático de acción tutorial del alumno(a)		
Señale además la ponderación que debe tener este ámbito en el valor global del Desempeño de Competencias	B. 4 _____ %	B. 4 _____ %
B.1+B.2+B.3+B.4+B.5=100%		

¿Cree que falta algún aspecto importante **NO CONSIDERADO?** Indique el ámbito de pertenencia al final de este cuestionario

**C. INVESTIGACIÓN.** Señale el grado de importancia que tienen los siguientes aspectos para evaluar la INVESTIGACIÓN. La agrupamos en 6 ámbitos: *Proyectos, Publicaciones, Aplicación Técnica, Becas y Reconocimientos, Contribuciones a Congresos y Dirección de Tesis.*

**Aplique la siguiente escala: 1. Nada importante 2. Algo importante 3. Importante 4. Muy importante**

C.1. Proyectos	Profesor (a) asociado	Profesor (a) titular
Participación en proyectos nacionales Participación en proyectos internacionales Estancias de investigación Coordinación de grupos de investigación Participación en grupos de investigación		
Señale además la ponderación que debe tener este ámbito en el valor global de la Investigación.	C. 1 _____ %	C. 1 _____ %

<b>C.2. Publicaciones</b>	<b>Profesor (a) asociado</b>	<b>Profesor (a) titular</b>
Libros/capítulos de libros Artículos en revistas (con arbitraje) Citas de otros autores Informes técnicos Premios		
Señale además la ponderación que debe tener este ámbito en el valor global de la Investigación.	C. 2 _____%	C. 2 _____%
<b>C.3. Aplicación técnica</b>	<b>Profesor (a) asociado</b>	<b>Profesor (a) titular</b>
Patentes Modelos de utilidad		
Señale además la ponderación que debe tener este ámbito en el valor global de la Investigación.	C. 3 _____%	C. 3 _____%
<b>C.4. Becas, premios o reconocimientos</b>	<b>Profesor (a) asociado</b>	<b>Profesor (a) titular</b>
Local o estatal Nacional Internacional		
Señale además la ponderación que debe tener este ámbito en el valor global de la Investigación.	C. 4 _____%	C. 4 _____%
<b>C.5. Contribuciones a congresos</b>	<b>Profesor (a) asociado</b>	<b>Profesor (a) titular</b>
Impartición de conferencias/ponencias nacionales Impartición de conferencias/ponencias internacionales Participación en debates, talleres o seminarios		
Señale además la ponderación que debe tener este ámbito en el valor global de la Investigación.	C. 5 _____%	C. 5 _____%
<b>C.6. Dirección de tesis</b>	<b>Profesor (a) asociado</b>	<b>Profesor (a) titular</b>
Tesis de licenciatura Tesis de maestría/doctorado Otros		
Señale además la ponderación que debe tener este ámbito en el valor global de la Investigación.	C. 6 _____%	C. 6 _____%
$C.1+C.2+C.3+C.4+C.5+ C.6=100\%$		
¿Cree que falta algún aspecto importante <b>NO CONSIDERADO?</b> Indique el ámbito de pertenencia al final de este cuestionario		

**D. SERVICIOS.** Señale el grado de importancia que tienen los siguientes aspectos para evaluar los SERVICIOS. Los agrupamos en dos ámbitos: *Servicios a la Comunidad Universitaria* y *Servicios a la Sociedad*.

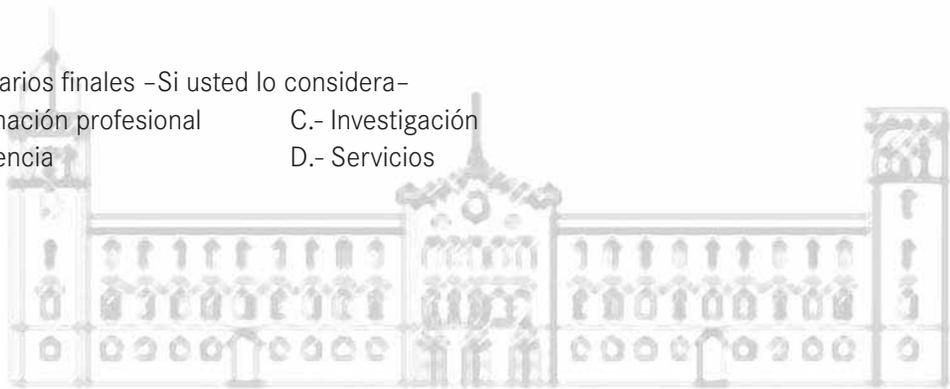
Aplique la siguiente escala: 1. Nada importante 2. Algo importante 3. Importante 4. Muy importante

<b>D.1. Proyectos</b>	<b>Profesor (a) asociado</b>	<b>Profesor (a) titular</b>
Gestión universitaria a cargo unipersonal Gestión universitaria de órganos colegiados Evaluación de proyectos y publicaciones Participación en la evaluación institucional Comités académicos, divisionales, universitario Comités y asociaciones científico profesionales Asesoría y consultoría institucional designado		
Señale además la ponderación que debe tener este ámbito en el valor global de los servicios.	D. 1 _____%	D. 1 _____%
<b>D.2. Servicios a la sociedad</b>	<b>Profesor (a) asociado</b>	<b>Profesor (a) titular</b>
Asistencia profesional Voluntariado Representaciones en instituciones eventos académicos Consultoría técnica solicitada Desarrollo de proyectos de vinculación		
Señale además la ponderación que debe tener este ámbito en el valor global de los servicios.	D. 2 _____%	D. 2 _____%
		D.1+D.2=100%

¿Cree que falta algún aspecto importante **NO CONSIDERADO?** Indique el ámbito de pertenencia al final de este cuestionario

Comentarios finales –Si usted lo considera–

- A.- Formación profesional
- B.- Docencia
- C.- Investigación
- D.- Servicios



## **Anexo II. Guión de la entrevista**





## Guión de la Entrevista

- ¿Qué opina sobre selección, evaluación y promoción del profesorado?
- ¿Qué opina de la carrera docente?
- ¿Cómo se evalúa al profesorado universitario?
- ¿Qué estrategias se siguen en la institución para evaluar al profesor?
- ¿Qué se ha dicho sobre evaluación?
- ¿Está de acuerdo con las figuras responsables de la selección, evaluación y promoción del profesorado?
- ¿Qué entendemos por un profesor competente?
- ¿Qué aspectos deben ser evaluados? ¿Qué indicadores deben ser revisados?
- ¿Qué retos enfrenta la institución universitaria?
- ¿Qué propuestas se pueden dar para enfrentar estos retos?
- ¿Cómo mejorar el sistema de selección, evaluación y promoción del profesorado?





## **Anexo III. Guión de preguntas para el grupo de discusión**





## Guión de la Entrevista

- ¿Qué opina sobre selección, evaluación y promoción del profesorado?
- ¿Cómo se evalúa al profesorado universitario?
- ¿Qué estrategias se siguen en la institución para evaluar al profesor?
- ¿Está de acuerdo con las figuras responsables de la selección, evaluación y promoción del profesorado?
- ¿Qué aspectos deben ser evaluados? ¿Qué indicadores deben ser revisados?
- ¿Qué retos enfrenta la institución universitaria? Y ¿Qué propuestas se pueden dar para enfrentar estos retos?
- ¿Cómo mejorar el sistema de selección, evaluación y promoción del profesorado?
- ¿Qué entendemos por un profesor competente?





# Estudio *Definitivo*

---





## Anexo IV. Cuestionario





---

*Chetumal, Quintana Roo a 20 de enero de 2005*

***Estimado y estimada colega:***

Hace un año, en esta universidad, realicé un estudio exploratorio sobre las competencias profesionales del profesorado universitario. Los resultados obtenidos; a través de los cuestionarios, entrevistas y grupos de discusión realizados, me permitieron conocer la opinión del profesorado acerca del tema de la evaluación docente; los retos que actualmente enfrenta la UQROO en materia de excelencia académica y formación del profesorado, y las necesidades de reformar los Estatutos del Personal Académico en aspectos puntuales como la selección, permanencia y promoción de dicho profesorado.

Temas todos tan delicados como prioritarios de atender en el ámbito de la educación superior, que ahora me llevan a realizar **una encuesta entre el profesorado universitario que labora en ambas unidades y consensuar la opinión que tengan acerca de las características y rasgos que definen el perfil profesional del profesorado universitario con definitividad académica en la Universidad de Quintana Roo**. Por lo que le pido que en todo momento se sitúe y responda desde su realidad en los ámbitos laboral y disciplinar como profesor o profesora señalando, a su parecer, sobre:

1. Los indicadores totalmente imprescindibles, deseables o no importantes para valorar el perfil de un(a) profesor(a) que desea obtener la *definitividad académica*.
2. El peso porcentual que, la comisión pertinente, le asignaría a dichas competencias y dimensiones en el otorgamiento de la *definitividad académica*.
3. El perfil adecuado de los componentes para integrar la comisión *ad hoc*, responsable de valorar si un(a) profesor(a) debe ser propuesto(a) como profesor(a) con *definitividad académica*.
4. Las evidencias totalmente imprescindible, deseable o no importantes sobre las que tendría que basar su decisión la comisión correspondiente.

La estructura del perfil profesional del profesorado universitario se apoya en cuatro grandes competencias: científica, técnica, social y personal; cada una de ellas dan cuenta del *saber, hacer, ser y estar* desde un enfoque totalmente centrado en la labor profesional. En el apartado correspondiente a cada una de ellas, se ofrece la información pertinente para que usted pueda emitir su juicio.

Muy humildemente, le pido que responda el cuestionario a la brevedad posible. No olvide que su participación como profesor(a) en este cuestionario mantendrá su nombre en el anonimato y por ello le pido que utilice el sobre adjunto para hacérmelo llegar en un lapso de dos semanas.

Agradeciéndole todo el apoyo y participación recibida, me despido muy atentamente.

Addy Rodríguez Betanzos  
addrodri@correo.uqroo.mx

### Perfil profesional del profesorado con definitividad en Quintana Roo

Doctoranda: Addy Rodríguez Betanzos      Departamento de Didáctica y  
Organización Educativa DOE-UB  
Investigación de Tesis Doctoral      Desarrollo Profesional e Institucional  
para la Calidad Educativa

### Consideraciones preliminares

Le agradezco el tiempo que le dedique a este cuestionario. Su opinión como parte del profesorado es de suma importancia. Por ello, le pido que después de responder la sección de datos generales, lea cuidadosamente las instrucciones para responder a las cuatro secciones siguientes. En todo momento recuerde que la finalidad de este cuestionario es conocer su opinión sobre el perfil profesional que debería tener el profesor o la profesora con **definitividad** en nuestra institución universitaria.

### Datos generales

Marque con una **X** donde corresponda

1. Nivel del (los) programa (as) en los que más participa, seleccione sólo una opción:

Licenciatura       Maestría       Profesional Asociado

2. Nivel máximo de estudios obtenido e institución donde la obtuvo:

Licenciatura       Maestría       Profesional Asociado

Institución: \_\_\_\_\_

3. Departamento de adscripción:

DCI       DCSEA       DEIH       DSU

4. Categoría docente como profesor(a) de carrera, marcar con una X:

Asociado A       Asociado B       Asociado C   
Titular A       Titular B       Titular

5. Definitividad académica en la Universidad de Quintana Roo:

Sí       No

6. Años de antigüedad como profesor(a) universitario(a): (incluyendo la UQROO)

Menos de 5 años       De 5 a 10 años       De 11 a 15 años       Más de 16 años

7. Estímulos al trabajo académico de los que dispone:

Beca al desempeño, nivel actual,       SNI, nivel,       OTRO, indicar: \_\_\_\_\_

## I. Valoración del perfil profesional

Cuatro grandes competencias, científica, técnica, social y personal, se someten a su valoración. Cada competencia se ha estructurado en diversas dimensiones, cuyos indicadores son los que le pido que revise con atención antes de expresar su opinión sobre el nivel de importancia para otorgar la **definitividad académica** del profesorado universitario en Quintana Roo.

Usted debe valorar si considera a dicho indicador como:

IMPRESCINDIBLE     MUY CONVENIENTE     DESEABLE     NO IMPORTANTE

<b>Competencia científica</b>	<b>Imprescindible</b>	<b>Muy conveniente</b>	<b>Deseable</b>	<b>No importante</b>
Supone la demostración efectiva de los conocimientos propios de la formación disciplinar del profesor(a) a partir de su formación básica y de la experiencia acumulada durante su ejercicio profesional, que le permiten la comprensión, interpretación y actualización de los temas y problemas de su área o disciplina.				
<b>A. El saber disciplinar</b> <b>El profesor (la profesora) es capaz de:</b>				
Identificar el origen y los antecedentes históricos de su disciplina				
Definir la evolución temporal de su disciplina				
Explicar las corrientes y escuelas correspondientes				
Analizar el estado actual de la disciplina y sus alcances en la comprensión de la realidad				
Establecer proyecciones sobre el desarrollo futuro de su disciplina				
<b>B. Generación y difusión del nuevo conocimiento disciplinar</b> <b>El profesor (la profesora) es capaz de:</b>				
Elaborar proyectos de investigación basados en el rigor y sistematicidad de la metodología científica				
Contribuir al establecimiento de las directrices orientadoras de los procesos de investigación				
Establecer y desarrollar planes estratégicos de uso de bases de datos				
Enmarcar su actividad docente en programas y/o proyectos del departamento y/o la universidad				
Enmarca su actividad investigadora en programas o proyectos del departamento y/o la universidad				
Identificar (y organizar) proyectos de vinculación entre su disciplina, la carrera y/o la institución				
<b>C. La investigación como aprendizaje</b> <b>El profesor (la profesora) es capaz de:</b>				
Identificar (y organizar) áreas temáticas de investigación con los estudiantes o colegas				
Plantear los criterios y procedimientos para la elaboración de alguna investigación científica por parte de sus estudiantes				
Establecer la relación entre la investigación y el programa de formación de la carrera y/o el curso que da				

<b>Competencia Técnica</b> Representa el conjunto de conocimientos y criterios procedimentales e instrumentales que permiten al profesor(a) desarrollar correctamente sus actividades académicas -docencia, investigación y servicios- a partir de acciones razonadas orientadas a dar vida a su producción profesional.	Imprescindible	Muy conveniente	Deseable	No importante
<b>El diseño del currículum a partir del conocimiento y la disciplina</b> <b>El profesor (la profesora) es capaz de:</b>				
Estructurar coherentemente el programa del curso con el proyecto formativo de la carrera o la institución				
Vincular el programa del curso con las realidades del contexto en el que se ubica la institución, armonizando la teoría y la práctica de los contenidos temáticos del curso				
Diseñar el paquete didáctico del curso asegurando un modelo de trabajo conveniente con el programa del curso y el tipo de estudiante del mismo				
Producir materiales de apoyo para facilitar el desarrollo del curso y el aprendizaje de sus estudiantes				
Desarrollar las formas precisas de evaluación de seguimiento y control de los aprendizajes alcanzados por sus estudiantes.				
<b>El saber por desarrollar durante el curso</b> <b>El profesor (la profesora) es capaz de:</b>				
Presentar (y explicar con claridad) a sus estudiantes el programa y el paquete didáctico del curso, estableciendo un espacio de negociación con (y entre) sus estudiantes asegurándose entonces que éstos documentos serán la guía completa del curso que ellos y ellas inician.				
Explicar con claridad la relación entre la teoría y el objeto de estudio de su disciplina				
Motivar a sus estudiantes para realizar trabajos y que ellos o ellas continúen aprendiendo				
Representar teóricamente situaciones concretas de la realidad en un continuo ir-venir entre teoría práctica				
Utilizar las TIC actuales variando y mejorando el desarrollo de sus actividades académicas y las modalidades de interacción con (y entre) sus estudiantes, colegas y comunidad universitaria				
<b>Procesos interactivos de enseñanza y aprendizaje</b> <b>El profesor (la profesora) es capaz de:</b>				
Utilizar aquella metodología que le permita profundizar en los aspectos relevantes del tema que desarrolla				
Crear un espacio de información previa y feedback posterior a los estudiantes con relación a su evaluación y los resultados obtenidos en ella				
Diversificar las modalidades de interacción y aproximación a los contenidos que desarrolla en clase con (entre) los estudiantes				
Establecer equilibrio entre el control y la autonomía otorgada a sus estudiantes combinando las exigencias y la ayuda en el momento de desarrollar las actividades marcadas				
Asesorar a los estudiantes fuera de la sesión de clases				
<b>Desarrollo y vinculación docente</b> <b>El profesor (la profesora) es capaz de:</b>				
Coordinar y compartir la producción de documentos e informes				
Participar en procesos de admisión e inscripción de los estudiantes				
Realizar tutorías con los estudiantes ayudándoles en su permanencia en la universidad				

Continuación

<b>Competencia Técnica</b>	Imprescindible	Muy conveniente	Deseable	No importante
Representa el conjunto de conocimientos y criterios procedimentales e instrumentales que permiten al profesor(a) desarrollar correctamente sus actividades académicas -docencia, investigación y servicios- a partir de acciones razonadas orientadas a dar vida a su producción profesional.				
Apoyar a los estudiantes en programas de servicio social, a la comunidad o prácticas profesionales				
Organizar eventos tales como conferencias, seminarios, conciertos, cursos, talleres, viajes de estudio				
<b>Procesos interactivos de investigación</b>				
<b>El profesor (la profesora) es capaz de:</b>				
Publicar en revistas científicas y/o con editoriales nacionales e internacionales				
Contribuir en la generación de las condiciones básicas para el buen desarrollo de las actividades de investigación				
Promover la planificación compartida en el cuerpo académico de los temas de investigación				
Potenciar la funcionalidad de los grupos de investigación				
Compartir y asesorar el desarrollo de las actividades de investigación				

<b>Competencia socio-personal</b>	Imprescindible	Muy conveniente	Deseable	No importante
Tanto el <i>saber ser</i> como el <i>saber estar</i> son competencias transversales y se refieren a la posición del profesor(a) quien no se reconoce como poseedor(a) del conocimiento absoluto y está dispuesto a aprender constante a través del desarrollo de la actividad académica a lo largo de su carrera profesional. También el profesor(a) establece relaciones interpersonales socialmente adecuadas y técnicamente productivas con colegas, compañeros y estudiantes interactuando sobre la base de los valores universales de respeto y tolerancia.				
<b>Disposición para el aprendizaje continuo</b>				
<b>El profesor (la profesora) es capaz de:</b>				
Participar en la actualización de programas y planes de estudio				
Participar en eventos académicos relacionados con los cursos que imparte				
Reflexionar (y definir) temas de investigación sujetos a actualización y refrescamiento				
Estudiar (y analizar) críticamente documentos y materiales técnicos				
Participar en cursos o eventos técnicos sobre temas de su interés				
Establecer redes virtuales para el intercambio de documentación				
<b>Disposición para la comprensión del otro</b>				
<b>El profesor (la profesora) es capaz de:</b>				
Incluir a sus estudiantes en los grupos de estudio o investigación que promueve o participa				
Pedir opiniones, criterios y propuestas a aquellos con quienes trabaja				
Buscar el consejo y asesoramiento de colegas con mayor experiencia				
Reconocer (y valorar) los conocimientos y experiencias adquiridas por sus estudiantes fuera de la clase pero que pertenecen al ámbito de su disciplina				
<b>Promoción del aprendizaje social</b>				
<b>El profesor (la profesora) es capaz de:</b>				
Promover (y participar) en grupos de estudio e/o investigación relacionados con la materia que da				
Incorporar en su trabajo los aportes de otras personas				

Continuación

<b>Competencia socio-personal</b>	Imprescindible	Muy conveniente	Deseable	No importante
Tanto el <i>saber ser</i> como el <i>saber estar</i> son competencias transversales y se refieren a la posición del profesor(a) quien no se reconoce como poseedor(a) del conocimiento absoluto y está dispuesto a aprender constante a través del desarrollo de la actividad académica a lo largo de su carrera profesional. También el profesor(a) establece relaciones interpersonales socialmente adecuadas y técnicamente productivas con colegas, compañeros y estudiantes interactuando sobre la base de los valores universales de respeto y tolerancia.				
Generar oportunidades para el intercambio de experiencias entre los estudiantes, de participación social e intercambio académico				
Participar en grupos interinstitucionales de trabajo académico				
<b>Participación en la comunidad</b>				
<b>El profesor (la profesora) es capaz de:</b>				
Promueve la difusión del conocimiento sobre actividades extracurriculares				
Relacionar los cursos que imparte con la formación de sus estudiantes y su implicación en la Sociedad				
Asesorar proyectos de vinculación, servicio social o transferencia tecnológica en la comunidad				
Establecer las relaciones entre la investigación y las necesidades sociales de la comunidad				
Participa en grupos colegiados, de evaluación docente y/o mejora institucional				

## II. Valoración ponderada para el otorgamiento de la *definitividad* académica.

En esta sección, reclamo su opinión sobre la importancia porcentual que dichas competencias y sus respectivas dimensiones deberían tener para el otorgamiento de la definitividad académica del profesorado por parte de la CAP. Asigne a las dimensiones siguientes el porcentaje que considere pertinente de tal forma que el total sume el 100% de dicha competencia. Asimismo, en cada competencia asigne un porcentaje de modo que la suma de todas sea del 100% del perfil.

Competencias & dimensiones	%	Perfil
<b>I. Competencia científica</b>		% C. Científica
A) El saber disciplinar		<input type="text"/>
B) Generación y difusión del nuevo conocimiento disciplinar		
C) La investigación como aprendizaje		
	A+B+C = 100%	Recuerde que la suma de las competencias dará 100%
Competencias & dimensiones	%	Perfil
<b>II. Competencia técnica</b>		% C. Técnica
A) El diseño del currículum a partir del conocimiento y disciplina		<input type="text"/>
B) Contextualización del saber por desarrollar		
C) Procesos interactivos de enseñanza y aprendizaje		
D) Desarrollo y vinculación docente		
E) Procesos interactivos de investigación		
	A+B+C+D+E = 100%	Recuerde que la suma de las competencias dará 100%

Continuación

Competencias & dimensiones	%	Perfil
<b>III. Competencia socio-personal</b>		% C. Socio-personal
A) Disposición para el aprendizaje continuo		<div style="border: 1px solid black; width: 100px; height: 20px; margin: 0 auto;"></div> <p style="text-align: center; font-size: small;">Recuerde que la suma de las competencias dará 100%</p>
B) Disposición para la comprensión del otro		
C) Promoción del aprendizaje social		
D) Participación en la comunidad		
A+B+C = 100%		CC+CT+CSP = 100%

### III. Agentes de la valoración del perfil de competencias profesionales.

<b>Comisión académica</b>	Imprescindible	Muy conveniente	Deseable	No importante
Sitúese en la integración de una comisión académica responsable de la valoración del perfil profesional del profesorado universitario con definitividad en la universidad y señale cuáles serían los agentes idóneos para valorar el perfil de competencias arriba propuesto.				
Responsables de políticas del profesorado de la universidad				
Responsables de políticas del profesorado que laboran en otra universidad				
Responsable de extensión y difusión cultural				
Responsable de investigación				
Expertos(as) en áreas del conocimiento o disciplina en la UQROO				
Expertos(as) en áreas del conocimiento o disciplina externos a la UQROO				
Expertos(as) en el campo de la pedagogía o la educación universitaria				
Otros, mencionar:				

### IV. Pruebas & evidencias.

<b>Requisitos para obtener la <i>definitividad</i> académica</b>	Imprescindible	Muy conveniente	Deseable	No importante
Siguiendo con el caso de la <i>definitividad</i> académica, indique cuáles de las siguientes evidencias le parecen que son: IMPRESCINDIBLES MUY CONVENIENTES - DESEABLES - NO IMPORTANTES para tener en cuenta por parte de la comisión <i>ad hoc</i> para valorar la solicitud de <i>definitividad académica</i> por parte de un profesor o profesora.				
Curriculum Vitae				
Portafolio Docente				
Presentación y Defensa de una Investigación Inédita				
Entrevista Pública al Profesor(a)				
Impartición de una Clase y las Observaciones por parte de alguien ajeno a el(la)				
Análisis de Materiales Didácticos elaborados por el Profesor(a)				
Evaluaciones por parte de los Estudiantes				
Evaluaciones por parte de los Jefes				
Otros, mencionar:				

*Anexos*

---

Si tiene usted algún comentario, por favor, mucho le agradezco de antemano, lo haga a continuación en el espacio que está a continuación:

**¡Muchas gracias!**



## **Anexo V. Guión de la entrevista**





## Guión de la Entrevista

1. Saludo/Agradecimiento por participar en esta entrevista
2. Señalar el objetivo de la investigación: conocer sus opiniones acerca de la evaluación del profesorado universitario de la Universidad de Quintana Roo.
3. Solicitarle que sea el o ella mismo(a) quien se presente: nombre, estudios profesionales, actividad laboral actual, relación con la universidad (en caso de no pertenecer a la institución)
4. La siguiente es la estructura temática de las preguntas de investigación en la entrevista. En su opinión:

Para alcanzar la definitividad académica ¿Qué aspectos del currículum vitae y la experiencia profesional de un profesor debería de considerar la Comisión Dictaminadora?

En relación a la pregunta anterior y su respuesta ¿Cree usted que esas mismas evidencias podrían ser consideradas dentro de la evaluación del profesorado universitario? ¿Por qué?

¿Es la Comisión Dictaminadora la idónea para evaluar al profesorado universitario? Y en caso de ser afirmativa la respuesta ¿Los miembros actuales son las personas indicadas o debería haber algún cambio en la tradición? Y por miembros me refiero a los que señala la legislación académica.

Como usted sabe, la legislación universitaria establece el procedimiento para la selección y promoción del personal académico ¿podría decirme usted que opina al respecto de dichos procedimientos? Si lo desea podemos comenzar por hablar del concurso de oposición. (ojo: 1) la publicidad y los plazos de la convocatoria, 2) la integración de las comisiones dictaminadoras, pero sobretodo el juicio o valoraciones de selección, 3) el procedimiento que señala la legislación y 4) los requisitos solicitados al candidato(a).

¿Qué tal con respecto al concurso de promoción ya sea para recategorizarse al profesor o que éste logre su definitividad académica?(Igualmente, estar pendiente de 1) los tiempos que establece la legislación para la recategorización o definitividad, 2) la función e integración de la comisión académica permanente, 3) los indicadores que enjuician al margen de lo establecido en el estatuto del personal académico, 4) el procedimiento y requisitos que se establecen.

¿Conoce cuáles son las estrategias que se han seguido en la institución para evaluar al profesorado universitario? ¿Esta usted de acuerdo? ¿Por qué sí o no?

¿Qué dificultades o retos enfrenta la universidad en relación a la calidad académica del profesorado? ¿Cuál sería la estrategia adecuada para superar estas dificultades o retos?

¿Cree usted que es necesario replantearse el sistema de contratación y evaluación del profesorado universitario? Si es afirmativa la respuesta en orden de importancia ¿Qué aspectos debería ser considerados en un sistema de evaluación del profesorado universitario?

¿Qué entendemos por profesor COMPETENTE? y ¿Cómo determinaría el valor de esas “competencias”?

5.Cerrar la entrevista/agradeciéndole su apoyo.



## **Anexo VI. Guión de preguntas para el Grupo de Discusión**





En su opinión:

Para alcanzar la definitividad académica ¿Qué aspectos del currículum vitae y la experiencia profesional de un profesor debería de considerar la Comisión Dictaminadora?

En relación a la pregunta anterior y su respuesta ¿Cree usted que esas mismas evidencias podrían ser consideradas dentro de la evaluación del profesorado universitario? ¿Por qué?

¿Es la Comisión Dictaminadora la idónea para evaluar al profesorado universitario? Y en caso de ser afirmativa la respuesta ¿Los miembros actuales son las personas indicadas o debería haber algún cambio en la tradición? Y por miembros me refiero a los que señala la legislación académica.

Como usted sabe, la legislación universitaria establece el procedimiento para la selección y promoción del personal académico ¿podría decirme usted que opina al respecto de dichos procedimientos?

¿Qué dificultades o retos enfrenta la universidad en relación a la calidad académica del profesorado?

¿Cuál sería la estrategia adecuada para superar estas dificultades o retos?

¿Cree usted que es necesario replantearse el sistema de contratación y evaluación del profesorado universitario? Si es afirmativa la respuesta en orden de importancia ¿Qué aspectos debería ser considerados en un sistema de evaluación del profesorado universitario?

¿Qué entendemos por profesor COMPETENTE?



