



ISBN: 978-607-02-8560-8

Universidad Nacional Autónoma de México

Instituto de Investigaciones  
sobre la Universidad y la Educación

[www.iisue.unam.mx/libros](http://www.iisue.unam.mx/libros)

---

Mario Rueda Beltrán, Alejandro Canales  
y Yolanda Leyva (2016)

“Desarrollo de la docencia: Universidad Nacional  
Autónoma de México”

en *Prácticas y condiciones institucionales para el desarrollo  
de la docencia*,

Mario Rueda Beltrán (coord.),  
IISUE-UNAM, México, pp. 15-69.

Esta obra se encuentra bajo una licencia Creative Commons  
Reconocimiento-NoComercial-SinObraDerivada 4.0 Internacional  
(CC BY-NC-ND 4.0)

## Desarrollo de la docencia: Universidad Nacional Autónoma de México<sup>1</sup>

*Mario Rueda Beltrán*

*Alejandro Canales*

*Yolanda Leyva*

### INTRODUCCIÓN

Tres escuelas o facultades pertenecientes a las áreas de humanidades, ciencias y salud de la UNAM participaron en este proyecto con la finalidad de conocer la situación institucional prevaleciente en el cumplimiento de la función docente y validar el modelo analítico para la evaluación de las condiciones contextuales asociadas a dicha función en el marco de la educación superior (ver anexo 1; Canales, Leyva, Luna y Rueda, 2014). El modelo referido identifica tres niveles de análisis: macro, referente a las políticas nacionales e internacionales que enmarcan a la institución; meso, que integra las condiciones institucionales en torno al trabajo docente, y micro, que contempla las prácticas dentro del aula.

Por medio de grupos focales, entrevistas y cuestionarios se identificaron los puntos de vista de tres de los principales actores educativos (directivos, docentes y estudiantes) en relación con los factores contemplados para la evaluación de la docencia. Asimismo,

1 Proyecto financiado por el Conacyt, clave 166792: "Estudio sobre las prácticas y condiciones institucionales para el desarrollo de la docencia en universidades iberoamericanas". Responsable: Mario Rueda Beltrán. Colaboradores: Edna Luna, Alejandro Canales, Yolanda Leyva. Asistentes de investigación: Fabiola Rodríguez Sánchez, Rosa Elsa González Ramírez, Luz Iris Eneida López Valdez, Aidé Alonso Lucero, Moramay Guerra García, Maricela Martínez Sánchez, Alan Eduardo López Alcántara, Aurora Lechuga Rodríguez, Yareni Annalie Domínguez Delgado, Mario Ernesto Morales Ruiz y Luz Edith Cárdenas Muñoz.

se recogieron algunas sugerencias para mejorar la práctica docente en las IES. Tratándose de un proyecto multidisciplinario en colaboración con otras universidades de distintos países, se vuelve necesario contextualizar las experiencias desarrolladas en cada una de las instituciones participantes y el ambiente educativo en donde tuvieron lugar.

## CONTEXTUALIZACIÓN

Durante el ciclo escolar 2012-2013, la SEP reportó un total de 3 987 IES en México, en las que se imparten diferentes niveles educativos: técnico superior, normal licenciatura, licenciatura universitaria y tecnológica, y posgrado. Existen 30 495 programas de educación superior, desde técnico superior hasta doctorado, con un total de 3 300 348 estudiantes matriculados y 533 584 alumnos egresados. En las IES laboran 352 007 docentes, además de que existen 319 instituciones en el sistema no escolarizado, con un total de 661 programas y una matrícula de 423 305 estudiantes. Esta diversidad responde a la necesidad de lograr una cobertura significativa en educación superior.

Sin embargo, la cobertura actual es en promedio de 32 por ciento, cifra que ubica a México por debajo de otros países latinoamericanos. En la modalidad escolarizada, alcanza sólo a 3 de cada 10 mexicanos en edad de cursar estudios superiores, es decir, de entre 19 y 23 años de edad. En cuanto a la cobertura en el territorio nacional, el reporte de la SEP señala que, en general, los estados más desarrollados son los que tienen los niveles de cobertura de educación superior más elevados, entre ellos: el Distrito Federal, con 74 por ciento; Nuevo León, con 42 por ciento, y Sinaloa, con 40 por ciento. Las entidades con mayores rezagos en este indicador son Chiapas, con 16 por ciento, y Oaxaca y Guerrero, ambos con 18 por ciento. Cifras como las anteriores reflejan un entorno en el que interviene una multiplicidad de factores para determinar los niveles de alcance de las IES, tales como el financiamiento, el tipo de nombramientos y las modalidades y la diversidad de programas.

En función de su financiamiento o sostenimiento, las IES en México pueden ser públicas, dependientes del financiamiento público, o privadas, independientes o dependientes del financiamiento privado, con o sin fines de lucro. En cuanto a los títulos concedidos por las universidades, se señala que el de técnico superior universitario o profesional asociado supone haber pasado 1440 horas frente a docente. Para obtener la licenciatura se requieren 2400 horas, mientras que el título de especialidad exige 180 horas frente a docente. La maestría y el doctorado requieren 300 y 600 horas, respectivamente. Esto ha llevado a las instituciones a diseñar programas de estudio presencial, semipresencial y a distancia, así como de tiempo completo o medio tiempo, siempre y cuando se cumplan los créditos correspondientes al número de horas que un estudiante universitario interactúa con sus profesores y las dedicadas de manera independiente. Un aspecto a resaltar es que, pese a los avances e inversión en educación, “la eficacia del gasto en educación y el logro académico en México se cuentan entre los más bajos” (OCDE, 2015). Desde luego, existen particularidades supeditadas a la forma en que se organizan las instituciones, por lo cual es imprescindible contextualizar aquellas en las que se realizó el proyecto.

La UNAM está integrada por 15 facultades, 5 unidades multidisciplinarias y 4 escuelas de educación superior. En el nivel medio superior cuenta con 9 planteles de la Escuela Nacional Preparatoria y 5 del Colegio de Ciencias y Humanidades. Tiene una estructura de investigación compuesta por 33 institutos y 14 centros de investigación. En 2015 registró 38793 académicos, con un total de 47810 nombramientos: 5421 profesores de carrera, 2551 investigadores, 2097 técnicos académicos en docencia, 2184 técnicos académicos en investigación, 30511 profesores de asignatura y 4820 asistentes de profesor o investigador, así como 226 en el rubro “otros”, en el cual se incluye a profesores o investigadores visitantes o eméritos. Ofrece 3 planes de estudio de bachillerato, 33 carreras o salidas terminales técnicas, 115 carreras de licenciatura con 203 opciones educativas, 36 programas de especialización con 227 orientaciones y 41 programas de posgrado con 92 planes de estudio de maestría y doctorado. En el ciclo escolar 2014-2015 tuvo una matrícula de 342542 estudiantes:

201206 en la licenciatura, 28018 en el posgrado, 112576 en el bachillerato y 742 en el prepedagógico de la Facultad de Música.

Las cifras anteriores reafirman la diversidad en la UNAM como una de las cualidades que la distinguen de otras IES en el país. Por ello, y en relación con los propósitos de este proyecto, a continuación se describen de manera particular las áreas que fungieron como participantes:<sup>2</sup>

1. La ENEO imparte la licenciatura en enfermería y la licenciatura en enfermería y obstetricia, ambas en sistema escolarizado y SUAYED, así como 13 especializaciones y 1 maestría. La matrícula consta de 3429 estudiantes: 2231 en la licenciatura escolarizada y 1198 en la licenciatura SUAYED. Los 426 docentes se dividen en 356 profesores de asignatura, 19 técnicos académicos y 51 profesores de carrera.
2. La Facultad de Filosofía y Letras imparte 15 planes de estudio en la licenciatura escolarizada y 6 en el sistema abierto; ofrece, además, 14 opciones de maestría y 10 de doctorado. La matrícula suma 14836 estudiantes: 8141 en licenciatura escolarizada, 3461 en licenciatura SUAYED, 1822 en maestría y 1412 en doctorado. El número de docentes asciende a 1305, divididos en 1018 profesores de asignatura, 236 profesores de carrera, 43 técnicos académicos y 8 investigadores.
3. La Facultad de Ciencias imparte 8 licenciaturas en el sistema escolarizado, mientras que en el posgrado ofrece 10 opciones de maestría y 9 de doctorado. La matrícula está integrada por 10527 estudiantes: 7792 en licenciatura, 1647 en maestría y 1088 en posgrado. Los 1789 docentes se agrupan de la siguiente manera: 1314 profesores de asignatura, 289 profesores de carrera, 185 técnicos académicos y 1 investigador.

El principal interés de este proyecto consistió en validar el modelo analítico para la evaluación de las condiciones contextuales

2 Los datos a los que se hace referencia en este capítulo corresponden al ciclo escolar 2013-2014.

asociadas a la función docente en la educación superior (Canales, Leyva, Luna y Rueda, 2014).<sup>3</sup>

En este sentido, la presente investigación contribuye a la validación empírica y aplicación de dicho modelo, explorando las condiciones vinculadas con la práctica docente desde la perspectiva de los directivos, docentes y alumnos como agentes informativos importantes.

Algunos de los elementos que este modelo considera explorar son los siguientes:

1. Grado de desarrollo de los programas de estudio.
2. Grado de participación de los docentes en la planeación académica.
3. Papel de los cuerpos colegiados.
4. Recursos disponibles que brinden apoyo a las actividades docentes.
5. Distintos factores que pueden influir en la docencia en el aula (tamaño de grupo, perfil de los estudiantes y código de ética, entre otros).
6. Factores que facilitan la reflexión del trabajo en el aula, tanto individual como colectivamente (Rueda, Luna, Canales y Leyva, 2012).

## MÉTODO

El objetivo específico del proyecto fue identificar los factores institucionales, es decir, las políticas, condiciones y prácticas de gestión que promueven la mejora de la calidad de la enseñanza en universidades mexicanas, con el propósito de validar el modelo analítico para la evaluación de las condiciones contextuales asociadas a la función docente en la educación superior (Canales, Leyva, Luna y Rueda, 2014). Para lograr lo anterior se llevó a cabo un estudio de casos (Popham, 1988; Stake, 1998), para el cual cada una de las institucio-

3 Las principales características de dicho modelo pueden consultarse en el anexo 1.

nes educativas participantes representó un caso. Se realizó una evaluación de los factores institucionales a través de la documentación de los indicadores que plantea el modelo.

De las instituciones seleccionadas participaron 15 directivos, 21 profesores y 398 estudiantes provenientes de las distintas áreas del conocimiento en la UNAM. Del área de salud se contó con la participación de 4 directivos, 9 profesores y 43 estudiantes; de ciencias, con 8 directivos, 6 profesores y 323 estudiantes y, de humanidades, con 3 directivos, 6 profesores y 32 estudiantes.

## INSTRUMENTOS

Se utilizaron seis instrumentos<sup>4</sup> de recolección de datos:

1. Guión de entrevista para el grupo focal sobre el desarrollo de la docencia, dirigido a directivos a partir de la revisión de la literatura y la discusión por parte de los investigadores sobre los objetivos del grupo focal, así como las dimensiones del modelo de evaluación que se pretendía explorar durante la entrevista. Partiendo de las dimensiones del modelo de evaluación de competencias docentes (Canales, Leyva, Luna y Rueda, 2014), se diseñaron preguntas que permitieran identificar los indicadores de cada una de las dimensiones.
2. Guión de entrevista para el grupo focal sobre el desarrollo de la docencia, dirigido a profesores. Al igual que el guión de entrevista para directivos, el de docentes incluyó preguntas para documentar las percepciones que éstos tienen sobre las prácticas y condiciones institucionales en las que se desarrolla la docencia, así como las sugerencias que identifican para mejorarlas.
3. Guía de trabajo: orientaciones para los grupos focales, desarrollo de la docencia. A partir de los fundamentos teóricos revisados se ofrecen lineamientos generales para el diseño y desarrollo

4 Todos los instrumentos se encuentran disponibles en el sitio del proyecto: <<http://www.iisue.unam.mx/docencia/materiales.html>>.

de los grupos focales, así como el análisis de la información extraída de los mismos.

4. Cuestionario para directivos sobre el desarrollo de la docencia. Constituido por 12 reactivos, tiene como propósito recabar información sobre los factores que afectan la práctica docente desde la perspectiva de los directivos. Además, incluye un espacio en el cual se pide proponer sugerencias para mejorar la docencia en su facultad.
5. Cuestionario para docentes sobre el desarrollo de la docencia. Consta de 10 reactivos que indagan sobre la situación laboral, formación y prácticas en el aula. Incluye también un espacio en el cual se pide al docente que escriba algunas propuestas de mejora para las condiciones en las que ejerce la docencia.
6. Cuestionario para estudiantes sobre la valoración de las variables del contexto. Este cuestionario es una adaptación del cuestionario de evaluación de la competencia docente con base en la opinión de los alumnos (Calderón y Luna, 2011). Consta de dos apartados: el primero explora los datos sociodemográficos del estudiante, incluida la información sobre la institución a la que pertenece; el segundo, indaga la opinión de los alumnos acerca de los programas, servicios e infraestructura de sus respectivas facultades. Incluye un espacio adicional para escribir comentarios. Se diseñó en la aplicación de Google Forms, por lo que se les pidió a los estudiantes responderlo en línea.

## PROCEDIMIENTO

Durante el curso del proyecto se formaron los grupos focales con directivos y docentes, y se realizó la aplicación del cuestionario en línea para estudiantes. Después de cada sesión de los grupos focales se revisaron los datos recuperados a través de la documentación audiovisual de las sesiones. Se hicieron las transcripciones correspondientes y se procedió al análisis de la información.

El análisis de los datos tuvo lugar en dos momentos. Primero, se hizo un análisis de contenido de las verbalizaciones hechas por



docentes y directivos durante las entrevistas en los grupos focales. Posteriormente, se analizaron las respuestas de los estudiantes al cuestionario en línea. Para el análisis de contenido se transcribieron las entrevistas; cuatro investigadores revisaron de manera independiente las transcripciones, identificando categorías con base en las dimensiones del modelo. Se discutieron las coincidencias y discrepancias entre investigadores en relación con las categorías obtenidas a partir de los contenidos de las entrevistas. Se realizó una segunda revisión independiente por cada investigador, para lo cual se establecieron categorías de análisis con viñetas que ejemplificaran cada categoría y se introdujeron las categorías de análisis en el *software* Atlas.ti 7.1. Se realizó una codificación del modelo en dicho programa, que permitió categorizar el discurso de los docentes a partir de las dimensiones propuestas en el modelo, y se analizó el contenido de todas las entrevistas usando también el programa mencionado. Con base en los reportes generados por el Atlas.ti 7.1 se analizaron las diferencias y similitudes en el discurso de los directivos y profesores para dar cuenta de las distintas perspectivas y formas en las que se hace referencia a la docencia y su práctica en la universidad.

Finalmente, a partir de los datos obtenidos de la aplicación en línea del cuestionario de opinión de los alumnos a través Google Forms, se elaboró una base de datos que sirvió para identificar los resultados más significativos, así como un análisis descriptivo de las diferentes dimensiones consideradas en el instrumento.

## RESULTADOS

El reporte de resultados incluye las descripciones que corresponden a las visiones compartidas por los participantes, independientemente de la institución de procedencia; sólo en aquellos casos en los que surge alguna singularidad se menciona la institución de pertenencia. En algunos casos se incluyen expresiones literales de alguno de los participantes. Los resultados se encuentran organizados en términos de la estructura del modelo y corresponden a los tres niveles de análisis (ver anexo 1).

## Nivel macro

Para el presente estudio se analizaron las políticas internacionales sugeridas por el Programa Integral de Fortalecimiento Institucional, el Programa para el Desarrollo Profesional Docente para el tipo superior (derivado de las políticas del Plan Nacional de Desarrollo 2007-2012), los programas de acreditación de las licenciaturas –como los CIEES–, el SNI, además de la ANUIES y el Programa Sectorial de Educación, junto con diferentes legislaciones en los ámbitos federal y estatal.

En general, los grupos focales comentaron poco en torno a este nivel. En el área de humanidades se reconoce a las IES como entes que no están separados de la realidad que los rodea. Es decir, así como el contexto en el que se encuentran se va modificando (organismos internacionales, política u otros factores), las universidades también asimilan los cambios y se van reconstituyendo con el fin de adaptarse a ellos.

Según lo reportado, una de las principales condiciones que se está modificando en la UNAM es la relativa a las contrataciones, debido a que los escenarios nacional e internacional así lo demandan. A través de distintas políticas educativas se han impulsado cambios en la relación laboral de los profesores con las instituciones.

Tanto los docentes de humanidades como los directivos de ciencias señalaron la contradicción entre el discurso oficial y la realidad. Reclamaron que, así como se nombra y destaca al profesor como el actor más importante en la práctica docente –y así lo refuerza la reciente reforma educativa–,<sup>5</sup> este discurso debería acompañarse también de acciones de mejora que contemplen las condiciones reales en las cuales realiza su trabajo (por ejemplo, crear un sistema nacional de docencia). En particular se señaló al SNI; los directivos

5 La reforma educativa, promulgada en 2013 por el presidente de México, Enrique Peña Nieto, tiene como objetivo asegurar la obligación del Estado de garantizar la calidad de la educación pública obligatoria (preescolar, primaria, secundaria y media superior); la creación de un servicio profesional docente; el establecimiento del Sistema Nacional de Evaluación Educativa, y la constitución del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación como órgano constitucional autónomo y máxima autoridad en materia de evaluación.

de humanidades y ciencias afirmaron que su implementación no ha contribuido a mejorar la docencia en la UNAM.<sup>6</sup>

Los participantes de humanidades, salud y ciencias reconocieron la importancia de los CIEES<sup>7</sup> y el Comace<sup>8</sup> debido a que la acreditación de las licenciaturas que se imparten es una de las principales preocupaciones de la universidad y, por ende, de los directivos. En este sentido, los directivos de humanidades y ciencias afirmaron también que todas las licenciaturas de sus facultades están acreditadas; esto ha llevado a que necesariamente se modifiquen las condiciones institucionales en torno a la docencia, las asesorías y, sobre todo, la evaluación de los profesores.

Esta acreditación que realizan los organismos certificados también ha implicado una modificación de los perfiles docentes requeridos en las distintas facultades para mantener las certificaciones y continuar en un lugar destacado en los *rankings*. Por ejemplo, los directivos de humanidades señalaron que en el caso de los profesores se evalúan aspectos como estancias de investigación realizadas en instituciones nacionales y en el extranjero, su escolaridad y su currículo. Sin embargo, estos requerimientos no implican necesariamente que los profesores que cumplen con ellos sean las personas más adecuadas y aptas para la docencia, porque estas políticas se han adoptado sólo para cumplir con las exigencias impuestas tanto a nivel nacional como internacional.

6 El SNI se creó en julio de 1984 para reconocer la labor de las personas dedicadas a generar conocimiento científico y tecnología. El reconocimiento se otorga a través de la evaluación por pares y consiste en otorgar el nombramiento de investigador nacional. Esta distinción simboliza la calidad y el prestigio de las contribuciones científicas. En paralelo al nombramiento se otorgan estímulos económicos, cuyo monto varía en función del nivel asignado.

7 Los CIEES son nueve cuerpos colegiados integrados por distinguidos académicos de IES representativas de las diversas regiones del país. Estos académicos tienen a su cargo la evaluación interinstitucional de programas, funciones, servicios y proyectos ubicados en el quehacer sustantivo de las instituciones.

8 El Comace es un organismo no gubernamental reconocido formalmente por el Consejo para la Acreditación de la Educación Superior, A. C. Evalúa que los programas educativos de enfermería de nivel superior cumplan con determinados criterios, indicadores y parámetros de calidad en su estructura, organización, funcionamiento, insumos, procesos de enseñanza-aprendizaje y servicios, así como en sus resultados.

En general, como se podrá advertir, los participantes del estudio reconocieron diversas situaciones en las cuales su práctica docente se ve afectada por la normatividad institucional y la influencia de las actuales políticas educativas. Sin embargo, aunque el aspecto macro se ha modificado, como los cambios a los perfiles del personal o los procesos de acreditación de los estudios que se ofrecen, esto no necesariamente ha beneficiado la labor de los maestros.

## Nivel meso

### *Planes y programas institucionales*

Esta dimensión es parte del modelo de análisis de las condiciones contextuales para el desarrollo de la docencia. Se ubica en el nivel meso, que conforma las condiciones institucionales que integran el trabajo docente, y se divide en seis apartados: tipo de proyecto educativo, perfil docente, normatividad institucional, programas de formación de los profesores, programas de evaluación docente y otras acciones de la planeación institucional.

### *Tipo de proyecto educativo*

Gracias a la autonomía, cada facultad de la UNAM modifica y reconstruye a su manera su propio proyecto educativo, por lo que una gran cantidad de éstos, a su vez, se interpretan y se llevan a la práctica de diferentes maneras.

El Programa de Renovación de la Planta Académica fue discutido ampliamente en uno de los grupos focales para analizar tanto su alcance como sus fines. Este programa encuentra eco en una iniciativa estratégica planteada por la ANUIES,<sup>9</sup> el Programa Nacional

9 La ANUIES es una asociación no gubernamental conformada por 180 universidades y otras IES, tanto públicas como privadas, de todo México. Con respeto a la autonomía y pluralidad de las instituciones asociadas, la ANUIES coordina el desarrollo de la educación superior; contribuye a su fortalecimiento con declaraciones, aportaciones y directrices; participa con las autorida-

de Renovación de la Planta Académica en las IES, que especifica la necesidad de reajustar las políticas de jubilación de manera que sean acordes con la necesidad de los profesores, pero también que correspondan a los fondos disponibles. Una de las principales razones enunciadas para promover este programa es que permitiría, consecuentemente, ofrecer puestos de investigadores o docentes a los jóvenes preparados para ello, por lo que esta seguridad laboral reduciría los índices de la denominada fuga de cerebros.

El programa ha encontrado fuerte resistencia en la UNAM porque puede afectar su práctica en el aula y las condiciones laborales que posibilitan dicha práctica. Es probable que esté en curso una transición generacional que modifique de forma importante las prácticas y, tal vez, como lo indicó un profesor del grupo focal de humanidades, también existe la posibilidad de que dicho programa tenga como fin, en el mediano plazo, modificar el perfil docente y desaparecer el contrato colectivo de la UNAM, el cual regula las contrataciones, derechos y obligaciones de los académicos en esta institución.

En el grupo focal de docentes del área de salud se mencionó lo siguiente: “La universidad dice: ‘Te los llevas a la práctica, es un derecho’. Pero cometen algunos errores garrafales algunos chicos que obviamente no cumplen con el perfil.”

Así, los docentes manifestaron su inconformidad con estas políticas y decisiones institucionales enfocadas en la enseñanza clínica-práctica que debe recibir el alumno, porque complican la planeación y el desarrollo de las actividades del profesor con sus estudiantes.

Asimismo, los docentes se inconformaron con el aumento de la matrícula, debido a la falta de condiciones de las escuelas para atender tal cantidad de alumnos, lo que provoca grupos sobresaturados. Aunque se han asignado dos profesores por grupo para que sea menor la proporción profesor-alumno, los docentes no consideran esto como una solución, debido a que las aulas no son suficientemente amplias. Reclaman la falta de un proyecto educativo institucional congruente, que agrupe la formación y los esfuerzos individuales de

---

des educativas en la formulación de planes y programas nacionales de educación superior, e impulsa la creación de organismos especializados para el mejoramiento de la calidad educativa.

los profesores en un proyecto colectivo y que incluso permita superar las problemáticas en torno a las disciplinas que imparten.

En contraste, los directivos de la ENEO afirmaron reconocer a la docencia como una función prioritaria de la universidad en general y de su escuela en particular: “Tenemos un modelo *sui generis* (donde la práctica es indispensable), que si bien puede ser que no esté, no lo tengamos plasmado en un documento escrito, pero es un modelo que está, que existe.”

Mencionaron que la aplicación de este modelo, como parte del proyecto educativo, ha tenido resultados como el aumento de la escolaridad de los docentes, la incursión en nuevas áreas de investigación y, gracias a la diversidad de los profesores, la actualización de uno de los planes de estudio.

En cuanto a la problemática de la reducción de alumnos aceptados para prácticas en los campos clínicos, el grupo focal comentó un proyecto que ya se está realizando en las especialidades y en el SUAYED: introducir la figura del tutor clínico a la modalidad escolarizada. Su importancia reside en que genera un nuevo modelo de docencia, donde el profesor de aula dejaría de estar a cargo de todos los procesos de acompañamiento del estudiante, dejando la formación en el campo clínico a este nuevo especialista. Es conveniente resaltar que dicha figura responde a una de las observaciones del Comace para evaluar las asesorías en los campos clínicos.

En el área de ciencias se mencionó constantemente la intención de cambiar los paradigmas de enseñanza: “Vamos a utilizar los talleres que fueron generados para hacer docencia de manera distinta, por proyectos, encontrar la solución de un fenómeno y cómo lo podrías medir.”

Esta nueva orientación, que modifica sustancialmente la práctica docente, requirió considerar aspectos como el perfil del profesor que se hará cargo del grupo, las características de los estudiantes, la facilidad con que éstos pueden acceder a los contenidos por medio de internet y el tamaño de los grupos.

Docentes y directivos de esta área señalaron la importancia de algunos programas para los estudiantes que se han impulsado en su facultad, los cuales han tenido resultados positivos en los alumnos y

su desempeño escolar. Entre ellos destacan el esquema de ayudantes para la formación de maestros, el programa de tutorías, las becas alimenticias y el programa de ayuda psicológica. Estos programas están enfocados en dos vertientes: compensatorios y de formación académica. Tales acciones reflejan el proyecto educativo de la facultad, en el que las condiciones del contexto de los estudiantes se consideran como un aspecto sustancial, por lo cual se les ofrece opciones para poder mejorar su rendimiento.

### *Perfil docente*

Dentro de la UNAM, el docente es una figura importante en la formación de los estudiantes. Por sus conocimientos disciplinares y pedagógicos, logra los objetivos y las metas propuestos en el proyecto educativo vigente y de él depende el éxito o fracaso del proceso de enseñanza-aprendizaje. Autores como Galvis, Fernández y Valdivieso (2006) afirman que el perfil docente se integra por un conjunto de competencias necesarias para realizar dicha actividad profesional, a partir de determinados criterios y parámetros de calidad. Este perfil constituye un elemento de referencia para que las instituciones definan los niveles de logro de las competencias y los procesos de formación y actualización de los estudiantes.

Cada dependencia estudiada presenta peculiaridades en cuanto a sus necesidades y el perfil de docentes que demanda. El área de humanidades cuenta con profesores que tienen una formación heterogénea: “La mayoría son jóvenes con doctorado, hay pocos maestros y muchos menos licenciados.” Los doctores pertenecen al padrón de jóvenes investigadores del Conacyt. Los directivos indicaron que esto representa grandes ventajas para el fortalecimiento de la docencia, pero también desventajas: si bien tienen 30 años, los doctores están faltos de experiencia. Afirmaron que no existen lineamientos que definan un perfil idóneo de estas áreas e, incluso, que el perfil docente se basa en muchas ocasiones en la tradición de seleccionar “personas idóneas, en función de la experiencia que tengan en la facultad y currículo”.

El área de salud manifestó que es indispensable contar con profesores que dominen la disciplina, esto es, las cuestiones didácticas, pedagógicas y tecnológicas. De igual manera se requiere que estén identificados con esta profesión eminentemente práctica, que valora la experiencia clínica y comunitaria, además de que el docente actúa como un experto acompañante que inicia a los alumnos en la práctica médica y los orienta en cuanto a los procedimientos e intervenciones que se realizan en escenarios reales (hospitales, clínicas y comunidades). Finalmente, los directivos señalaron que se ha ido transitando de manera paulatina hacia niveles académicos más altos en la planta docente.

En el área de ciencias, la formación académica de la planta docente corresponde a los niveles más altos en cuanto a grados académicos. Es decir, se solicita que los profesores cuenten con estudios de doctorado o posdoctorado y estén vinculados con la investigación. No obstante, los directivos de esta dependencia mencionaron la necesidad de repensar el perfil de estudiantes que se quiere formar para que se seleccione de manera pertinente el tipo de profesor que pueda contribuir a su formación integral.

En la UNAM, el perfil de los docentes es diferenciado para cada área de conocimiento. Se requiere definir de manera explícita características, competencias, elementos cognitivos, actitudinales, valorativos y de destrezas que cada facultad o escuela establece para la conformación de una planta docente acorde con sus planes de estudio y el perfil de alumno que se desea formar. Quizás, el componente más relevante es el Programa de Renovación de la Planta Académica, el cual está en marcha, pero cuyos efectos todavía no se aprecian completamente.

### *Normatividad institucional*

Las normas más importantes para los docentes se encuentran en el EPA, el cual contiene las reglas que rigen las relaciones entre la universidad y todo el personal académico. El perfil de los profesores que ingresan a la UNAM se modifica regularmente. Un docente del área de humanidades relató:



Nosotros tenemos muchos filtros, con aspiración de llegar a ser profesores de carrera, y de repente, por cuestión de edad ya no vamos a poder serlo, porque tenemos más de 40 años y el nuevo reglamento dice que si eres varón con 35 se acabó.

El Consejo Universitario es la autoridad colegiada responsable de expedir todas las normas y disposiciones generales encaminadas a la mejor organización y el funcionamiento técnico, docente y administrativo de la universidad (UNAM, s.f.). La estructura de este consejo se replica en los consejos técnicos de cada escuela o facultad, los cuales intervienen en la planeación académica, así como en todo tipo de trámites y en la evaluación del personal académico y de los alumnos. De esta forma, el ingreso como docente a la universidad está regulado por el Consejo Técnico de su respectiva facultad, como señaló un directivo del área de salud.

Sin embargo, las disposiciones oficiales no siempre se cumplen al pie de la letra, lo que genera conflictos entre los docentes. Por ejemplo, en el caso de la asignación definitiva de una asignatura, un profesor de humanidades expuso:

Tenemos casos de profesores de asignatura que cumplieron sus tres años, como marca el estatuto, para solicitar la asignación definitiva; la han solicitado y la respuesta ha sido: “En cuanto sea posible, se abre.” Son condiciones laborales legalmente irregulares.

La normatividad está enfocada en apoyar a los docentes, pero en la práctica puede tener un resultado contrario.

Los profesores del grupo focal de humanidades pusieron el énfasis en las diferencias reglamentarias que se presentan de acuerdo con el tipo de contratación:

El que tú seas profesor de carrera, tú dices: “Mi materia es A y B, y bajo el principio de libertad de cátedra, yo la organizo, la estructuro y la defino, pues dependiendo de mi perfil, de mi interés, de mis preferencias, de mi gusto.” Cuando supongo que contratan a alguien por asignatura y le dicen: “Hay didáctica, hay que dar didáctica X.” Pues tienes que

dar didáctica X. Allí hay un terreno poco transparente en términos de qué entendemos cada uno de nosotros, dependiendo de la categoría y del nivel que estás, por libertad de cátedra.

De acuerdo con el estatuto, en ambos casos se rigen por las mismas normas con respecto a la práctica docente; el quehacer cotidiano de la universidad está visiblemente marcado por el tipo de contratación de cada profesor.

Cada escuela tiene la autonomía para determinar algunas reglas que no contravengan a las del estatuto y, generalmente, se incluyen dentro de la planeación académica para apoyar la práctica docente. Un directivo de humanidades señaló:

La mayoría más o menos sigue los programas. Hay otros que no los siguen, que son los menos, un mucho menos no los siguen, todavía estamos por cuantificar eso, estamos en puertas de evaluar el funcionamiento del plan de estudios 2010.

Sin embargo, no siempre se cumple dicha función de apoyo a la práctica docente, tal como lo señaló un maestro de esta área: “Me piden que les mande mi programa a la coordinación. ¿Para qué? El tema es que a la mejor esa información se queda sólo en la coordinación.” Otro más afirmó: “Ahí creo que hay un problema fuerte para el Colegio de Pedagogía, el poder establecer estrategias de mejora en la práctica docente.”

Los profesores reclamaron que esa concentración de información se pueda utilizar para mejorar su práctica, además de constituirse en una herramienta que les permita conocer el trabajo y los contenidos que sus compañeros están impartiendo.

### *Programas de formación docente*

En el Marco Institucional de Docencia se establece que, para el óptimo desempeño de su función docente, el personal académico de la UNAM debe mostrar actualización y dominio de los conocimientos y

métodos de enseñanza, así como una actitud adecuada y respetar los principios éticos y académicos de la institución. En este sentido, los programas de formación docente son sustanciales para el desarrollo de las actividades de enseñanza-aprendizaje, porque permiten la actualización de los conocimientos disciplinares y didácticos.

Los comentarios de las tres áreas de conocimiento se pueden agrupar en dos vertientes: los profesores que aseguraron desconocer los programas de formación docente –tanto de sus respectivas facultades como de la universidad en general, así como los responsables de dichos programas– y los que afirmaron que la oferta de cursos de formación y actualización continua son pocos para el conjunto de maestros de la universidad. Los profesores de ambas vertientes señalaron desconocer los resultados de estos cursos de formación. Por este desconocimiento, los directivos aseguraron que es común que los docentes no atiendan los cursos a los que se les invita, pues los coordinadores consideran que no son necesarios.

Esta situación de controversia es aún más grave en el área de la salud, puesto que docentes y directivos manifestaron opiniones contrarias entre sí. Por un lado, los profesores afirmaron que los programas de formación docente son deficientes, mientras que los directivos aseguraron que la formación docente es un área prioritaria de la institución, por lo que está estructurada adecuadamente. Este tema, uno de los más discutidos dentro de los grupos focales de esta área, es una muestra más de cómo un mismo aspecto puede percibirse de manera diferente por distintas personas dentro de la misma institución. Por lo tanto, es un ejemplo de cómo la falta de comunicación entre los diversos actores puede poner en riesgo los programas institucionales (en este caso, el de formación docente).

Aun cuando cada escuela o facultad tiene la autonomía para determinar qué cursos de formación docente impartir, un directivo de humanidades mencionó que la universidad, por medio de la DGAPA, ha impulsado un programa de inducción para profesores de nuevo ingreso. El curso, que apenas se está implementando en las escuelas y facultades que conforman la UNAM, parece responder a lo que los profesores de las tres áreas reclamaban como necesario, ya que permite a los nuevos docentes conocer la normatividad de la institución,

los planes de estudio con que trabajarán y aspectos didácticos para llevar a cabo su labor adecuadamente. De acuerdo con maestros y directivos, la formación continua de la planta docente es una necesidad para el desarrollo adecuado de los procesos educativos de la universidad.

Hasta ahora, los programas de formación docente han sido el mecanismo más recurrente para actualizar al personal y responder a los retos de las condiciones cambiantes en las que desempeña su trabajo, aunque seguramente también han mostrado que su alcance resulta limitado y que su eficacia no siempre ha sido notoria.

### *Programas de evaluación docente*

De acuerdo con lo expresado por los directivos y docentes de las tres áreas del conocimiento, en la UNAM no hay un único programa institucional de evaluación de la práctica docente. Como resultado, cada escuela o facultad tiene la opción de decidir si evalúa a sus maestros y, en su caso, determinar los procedimientos, los lineamientos y las consecuencias de la evaluación.

En este sentido, se comentó que la DGEE es la dependencia de la UNAM autorizada para diseñar y operar los procesos de evaluación docente. Sin embargo, tal como se señaló en los grupos focales de humanidades y ciencias, la DGEE sólo puede hacerse cargo de este proceso si la escuela o facultad lo solicita, por lo que éste es totalmente voluntario. La evaluación que impulsa esta dependencia se realiza a través de un cuestionario en línea. Los estudiantes evalúan voluntariamente a los profesores del semestre que acaban de cursar y éstos, a su vez, deciden también de manera discrecional si quieren ser evaluados, de acuerdo con los docentes de humanidades.

Esta situación genera que la cantidad de estudiantes que evalúan sea baja, puesto que no a todos les interesa emitir su opinión. Según un directivo, lo anterior propició que en algunas licenciaturas del área de ciencias se decidiera eliminar la evaluación docente.

Por lo general, los maestros sí aceptan ser evaluados, como afirma un directivo de humanidades. Esta evaluación está enfocada en

cuestiones que se les exige a los profesores por contrato, como asistencia, puntualidad, presentar el programa de la asignatura, respeto hacia los alumnos, etcétera, de acuerdo con los lineamientos que señala otro directivo de esta área.

El espacio para comentarios sobre el profesor fue el que generó más discusión entre los docentes. Dos de ellos expusieron lo siguiente:

Lo interesante son los comentarios de los alumnos, porque son los que te hacen como darte cuenta si más o menos estás haciendo algo que les parece significativo.

Es como el reflejo de qué tanto rigor le pudiste meter a un grupo, cuántas cosas tuviste que cambiar.

Sin embargo, ésta es la única retroalimentación que pueden recibir los profesores, puesto que cada alumno los analiza de manera individual; es decir, no hay un proyecto institucional que retome los resultados para generar mejores condiciones de docencia, tal como manifestó un profesor: “No hay ninguna consecuencia, no, ninguna consecuencia, yo creo que sí debería haber más consecuencias.”

En contraste, en el área de la salud se realizó un programa de evaluación docente a partir de un proyecto del PAPIIME de la UNAM. El objetivo del proyecto es, precisamente, obtener mejores resultados de la evaluación docente. Los directivos de esta área indicaron que permitirá una mayor retroalimentación hacia los profesores y, a la vez, hará posible mejorar su práctica docente. Sin embargo, como señalan los docentes del área, esto debe ir acompañado de la mejora de las condiciones institucionales, así como de la evaluación de otros procesos educativos (evaluación de los aprendizajes y del diseño curricular).

Además de estos programas de evaluación de la práctica docente, como afirman los profesores y directivos de humanidades y ciencias, existe otro programa de la UNAM cuyo objetivo es evaluar el desempeño de los maestros. Se trata del Pride, aunque conviene aclarar que sus criterios están más enfocados en generar proyectos de investigación y en la producción de publicaciones. Esta situación

provoca gran desconcierto y desaprobación entre los docentes, quienes afirmaron que tales criterios se deben modificar para analizar el trabajo docente de manera congruente y no sólo a través de la investigación:

Los estímulos para el Pride o las contrataciones o promociones [...] están todos los criterios enfocados en la investigación y prácticamente no se cuenta la labor del docente en muchas aéreas; por ejemplo, asesoría a los alumnos, elaboración de material didáctico, libros de texto, recursos interactivos.

¿Por qué se va a evaluar igual que a un investigador? Los profesores afirman que la docencia se hace en las aulas, en el salón de clase, al impartir la clase; entonces, eso debería valer.

### *Otras acciones de la planeación institucional*

Una necesidad de los profesores es la profesionalización y la preparación continua para una práctica docente de calidad. La DGECI menciona como prioridad la creciente necesidad e importancia de la cooperación internacional para cualquier institución académica del siglo XXI.

Al respecto, sólo los directivos del área de humanidades que participaron en la entrevista focal hicieron referencia a las actividades de formación y mejora de la docencia. La DGECI ha estado muy interesada en propiciar los intercambios académicos a nivel internacional, aunque, según indican algunos participantes, está muy rezagada. A diferencia de otros programas, la DGECI apoya a profesores de tiempo completo, pero también a los de asignatura que tienen la oportunidad de conseguir un respaldo institucional. Señalaron que las estancias de los profesores que buscan estar a la vanguardia son importantes y beneficiosas para la facultad y los alumnos, porque repercuten directamente en su práctica docente, además de que la investigación y la docencia están muy unidas.

Los programas de apoyo que organiza la facultad no son para todos los profesores, ya que dicho apoyo está restringido y es parcial. Sin embargo, el Programa de Apoyos para la Superación del Personal Académico de la UNAM tiene recursos que provienen de la DGAPA, por lo que se le da mayor difusión, según manifestaron los directivos. El apoyo o beca que solicitan los profesores se aprueba en la mayoría de los casos y se orienta a conseguir el grado de maestría o doctorado en alguna universidad extranjera (esto último es lo más solicitado).

Institucionalmente existen programas que brindan apoyo a los profesores para su profesionalización académica. La falta de interés –o tal vez de información– propicia que no todos los aprovechen y esto afecta de alguna forma su preparación y la práctica docente. Algunos de estos programas sólo benefician a unos cuantos, debido al tipo de contratación del profesor.

### *Cultura institucional*

Esta dimensión abarca algunos aspectos particulares de cada una de las IES en las que se realizó este estudio. Se divide en dos apartados: aspectos estructurales, en donde se analiza la parte visible de las universidades, como la infraestructura y el clima institucional, que se enfoca en el quehacer cotidiano dentro de la institución.

#### *Aspectos estructurales*

Tal como se especifica en el modelo (ver anexo 1), este apartado tiene dos subapartados: 1) tamaño de la institución y nivel de consolidación, y 2) infraestructura, equipamiento y servicios. Sobre el primero no se generó discusión alguna dentro de los grupos focales. Sin embargo, como se refirió al inicio de este reporte, la UNAM es en sí misma un subsistema. Se trata de la universidad de mayores dimensiones en el país, la de mayor tradición y una de las pocas instituciones nacionales que figuran en las tablas de clasificación internacionales.

Quizás por ello se da por descontada su importancia y nivel de consolidación, aunque eso no le resta relevancia a algunas dificultades estructurales para la prestación del servicio, como se podrá advertir en el siguiente componente.

En general, el subapartado de infraestructura, equipamiento y servicios se abordó dentro de todos los grupos focales, por lo que puede considerarse como una de las principales problemáticas de la universidad. Pese a lo anterior, en cada facultad se evidenciaron situaciones que no necesariamente coinciden entre sí, puesto que responden a los contextos particulares.

La facultad seleccionada del área de humanidades se ubica dentro del campus central de Ciudad Universitaria, catalogado en 2007 como patrimonio de la humanidad por la UNESCO. Tanto docentes como directivos mencionaron que, debido a tal distinción, “no hay forma de modificar muchas cosas; como es monumento, es patrimonio; tampoco puedes modificar la estructura de manera que alteres el diseño original”. Esta situación, que no comparten las otras facultades seleccionadas, representa una fuerte barrera para cualquier intento de modificación a la infraestructura. De acuerdo con la UNESCO (2014), cualquier modificación menor<sup>10</sup> debe ser consultada y aprobada por el Comité del Patrimonio Mundial, mientras que cualquier modificación significativa se considera como una nueva nominación, lo que puede significar la pérdida de dicha distinción. Lo anterior representa un problema para poder adecuar las instalaciones a la matrícula con que se cuenta, por lo que institucionalmente se ha tenido que recurrir a soluciones superficiales, como dividir las aulas en salones más pequeños, con el fin de atender a una mayor cantidad de grupos.

A diferencia de las demás facultades, los docentes de tiempo completo no cuentan con cubículos propios, por lo que comparten una sala de profesores y reclaman que las condiciones de ésta no son adecuadas para trabajar debido a la falta de recursos. Hay muchos distractores, como el ruido y la limpieza, porque las aulas y los baños no están en óptimas condiciones generalmente.

10 Se considera modificación menor la que no tiene un impacto significativo en la extensión de la propiedad y que tampoco afecta su valor universal excepcional.



En el área de salud, los docentes mencionaron como problemática que no se permita a los estudiantes sacar los libros de la biblioteca, así como la falta de material en los laboratorios y la escasez de maniqués para realizar las prácticas de enfermería clínica.

Una de las condiciones que afecta a todas las facultades estudiadas es la falta de señal de internet de la RIU. Los docentes de humanidades indicaron de manera recurrente lo complicado que les resulta conectarse, pues necesitan llevar su computadora a una dependencia de la UNAM para que se les asigne una clave, mientras que los docentes del área de ciencias afirmaron que, aun contando con su contraseña de acceso, les es imposible conectarse.

En la escuela del área de salud se presentó una diferencia de opiniones en los grupos focales. Los docentes indicaron que les cuesta trabajo conectarse a la red, en tanto que los directivos mencionaron que la señal de internet ha mejorado. Esta aparente contradicción entre los actores permite observar cómo, a pesar de que se compartan las mismas condiciones, ciertos aspectos pueden llegar a percibirse de distinta manera.

Finalmente, en el área de ciencias, los directivos comentaron que en los últimos años se han construido establecimientos de comida más higiénica y variada con la finalidad de favorecer a los estudiantes. En los comentarios de los profesores y directivos sobre los servicios de cada área resaltan la singularidad y las necesidades que presenta cada institución. En algunos casos se observa que ya se están realizando acciones de mejora en los servicios indispensables para la enseñanza y el aprendizaje.

### *Clima institucional*

Este apartado se refiere al ambiente organizacional propio de cada institución. Su importancia dentro de la discusión de los grupos focales fue tal que se estudió como una categoría individual, aparte del análisis de sus dos subapartados: autonomía institucional y nivel de cohesión interna.

En primer lugar, los profesores del área de humanidades describieron los usos y costumbres dentro de su facultad –el ámbito de pertenencia que tienen hacia un horario, hacia un determinado salón o, incluso, hacia algún grupo de estudiantes– y cómo esto puede afectar su práctica docente. Algunos usos y costumbres de todos los actores que intervienen en la institución –estudiantes, académicos, administrativos y otros trabajadores– provocan determinados conflictos.

Sin embargo, también entre los docentes se presentan problemas debido a que los que están contratados como académicos alcanzan puestos administrativos en la universidad y no comprenden por qué hay tal diferencia de visiones entre los profesores y quienes adquieren alguna responsabilidad administrativa. También señalaron que los nombramientos de dichos puestos generan fuertes disrupciones en el clima de la institución y, por lo tanto, en la práctica docente.

Por su parte, entre los participantes del área de la salud hay dos principales problemáticas relacionadas con el clima institucional. La primera es el favoritismo que existe en diversos aspectos de la práctica docente. Las normas institucionales no necesariamente se aplican a todos los docentes; es el caso, por ejemplo, de la regulación de la cantidad de alumnos aceptada en las prácticas clínicas, la cual puede ser mayor a la establecida si se cuenta con un contacto dentro del hospital. También se señaló que la difusión de los cursos de formación docente puede estar sujeta al grado de compañerismo de las personas que conozcan la oferta de dichos cursos.

La segunda problemática se refiere a la relación que se establece entre las diferentes personas que laboran en la universidad, sobre todo en interacciones con el personal administrativo, que obstaculiza las labores docentes, como ocurre con los horarios de apertura y cierre de laboratorios.

Estos conflictos entre los profesores, el personal administrativo y los directivos encargados de la planeación académica repercuten directamente en los tiempos y las condiciones en que se llevan a cabo las labores docentes. En consecuencia, es de suponer que afecten el aprendizaje de los alumnos.

Finalmente, en el grupo focal del área de ciencias se hizo mención a que una de las principales características del clima institucional de esta facultad es la resistencia al cambio. En este contexto, se señaló que la estructura interna de la institución es fundamentalmente conservadora, por lo que cualquier cambio, por más mínimo que sea, encuentra resistencia en algunos sectores de la facultad.

### *Autonomía institucional*

La universidad se gobierna a sí misma, es decir, elige libremente a sus autoridades: el rector, los miembros de la Junta de Gobierno, los integrantes del Consejo Universitario, los del Patronato y los directores de facultades, escuelas, centros e institutos. También, en virtud de su autonomía, la UNAM ejerce su presupuesto, previa aprobación del Consejo Universitario. Este último aprueba, además, las normas que rigen a los docentes, investigadores y alumnos, así como los planes de estudio y cualquier modificación relevante a su entidad académica. Sin embargo, la aplicación de la norma y las características de sus entidades muestran ciertas diferencias en cada caso.

En los comentarios de los docentes y directivos se advierten algunas anomalías y falta de sistematicidad en cuanto a la contratación, sobre todo en lo relativo a los profesores de asignatura, la libertad de cátedra y los programas de formación docente:

Cada colegio es un mundo, cada colegio hace lo que le da la gana. Son 11 colegios, 11 maneras diferentes de contratar; falta sistematicidad de todo, no hay una evaluación, a nadie se le puede decir cómo dar clases y es un problema decirles que tienen que tomar el curso.

En ocasiones, en la facultad del área de humanidades no se pueden establecer lineamientos ni iniciativas porque éstos se consideran como acciones coercitivas. Además, se mencionó la fuerte tensión que existe entre los grupos de poder dentro de cada colegio para la toma de decisiones. Los coordinadores de cada colegio son actores clave en el ejercicio de esta autonomía, pues son quienes más la

ejercen y, a la vez, quienes más la sufren. Esta paradójica situación se presenta debido a que se sienten compelidos a “defender” a sus profesores de prácticas institucionales que consideran innecesarias, como los ya mencionados cursos de formación docente. Sin embargo, su propia labor se ve constantemente frenada por los maestros que integran su colegio, debido a que dentro de éstos hay diversos gremios. En esta facultad se especificó que cualquier intento de afectar las condiciones de los profesores se considera como represión. Tal escenario se repite en todos los colegios, por lo que los coordinadores tienen problemas para llevar a cabo acciones o programas para mejorar la docencia, lo que, de acuerdo con lo expresado en el grupo focal, afecta más a los estudiantes.

Se puede advertir entonces que es necesario garantizar la autonomía y libertad de cátedra para el personal académico. No obstante, también se debe poner énfasis en puntualizar su responsabilidad, así como privilegiar los méritos y el perfil académico en todos los procesos universitarios, tanto los individuales de promoción y definitividad académica como los colectivos, al designar a quienes habrán de dirigir o coordinar a la comunidad universitaria. Dado que la autonomía no es algo que se otorga, sino que se va construyendo en lo cotidiano, es necesario establecer los grados reales de autonomía de las instituciones. De acuerdo con Tedesco (1998), la autonomía institucional exige como condición necesaria para su realización un nivel de profesionalismo significativamente más alto y distinto del actual por parte del personal docente en todas sus categorías.

### *Nivel de cohesión interna*

En todas las facultades participantes se mencionaron problemáticas particulares entre los distintos sectores que las conforman, lo cual es acorde con la enorme diversidad de personas que confluyen en la institución. Sin embargo, los profesores manifestaron el deseo de que el proyecto educativo de la universidad pueda incluir la pluralidad de mentalidades y enfocar éstas hacia un objetivo común; en este caso, hacia la mejora de la práctica docente.

En el grupo focal de docentes del área de humanidades, la principal discusión en torno a la cohesión interna de la institución fue la diferencia entre el personal administrativo y el personal académico, cada uno representado en el grupo por al menos un participante. Los integrantes del personal administrativo manifestaron su inconformidad con los docentes en el sentido de que no se acercan a ellos. Por su parte, los académicos expresaron su desconfianza hacia los directivos de la institución porque no perciben una verdadera autoridad académica y consideran que los objetivos institucionales están orientados hacia finalidades distintas de lo que debería ser o de “lo que nos han enseñado a pensar”.

Los profesores sienten que lo que está pasando en la universidad en general es la nula coherencia entre los sectores que la conforman. Hay poco trabajo colegiado y falta comunicación y vinculación entre ellos. Esto genera una falta de solidaridad y armonía interna, por lo que cada quien ve únicamente por sí mismo y sólo en algunas situaciones de coyuntura que lo afecta directamente empieza a comunicarse o reunirse.

Los directivos de humanidades enfatizaron la particularidad de esta facultad: “11 colegios, y entonces es como si fuéramos 11 facultades diferentes. 11 colegios, 15 carreras [...] situación difícil de abordar en el tema de la docencia, porque cada colegio es una historia diferente”.

Para reforzar lo anterior, en diversos momentos se discutieron prácticas específicas de algunas coordinaciones que, efectivamente, tienen la tendencia a trabajar de manera diferente con respecto a los demás colegios, si bien posteriormente se reconoció que la planta docente es, en general, comprometida y trabajadora.

Por su parte, los profesores del área de la salud manifestaron también su descontento con el desequilibrio entre los docentes y el trabajo administrativo que se realiza en las academias; en específico, por la falta de liderazgo de éstas. Hay poca solidaridad entre los maestros, quienes también manifestaron una grave falta de comunicación entre ellos y los directivos de las academias. Esta falta repercute principalmente en la planeación académica que de forma herética realizan las coordinaciones sin consultar a los profesores, a

pesar de que éstos manifiesten expresamente su deseo de participar, y sólo se limitan a informarles de las decisiones tomadas, por lo que hay un fuerte descontento de los académicos hacia los directivos de la institución. Los maestros mencionaron al personal de intendencia como uno de los principales actores con los que frecuentemente tienen conflicto para el desarrollo de su práctica docente.

Otra problemática de esta facultad es la disparidad entre los contenidos que imparten los profesores, los cuales llegan a ser contradictorios entre sí debido a sus diferentes formaciones profesionales, lo que genera a su vez conflicto en los alumnos, que no logran adquirir un sentido de pertenencia a la profesión. De nuevo, el elemento que agrava la situación es la poca comunicación entre los docentes, así como la falta de una visión institucional con este fin.

A partir de lo anterior podemos observar cómo el ambiente que se genera en la institución permea la práctica docente de diversas formas, puesto que las relaciones entre profesores, directivos, alumnos y otros trabajadores pueden afectar o potenciar el desarrollo de las actividades cotidianas dentro de la universidad.

La mención de estos tres componentes (directivos, administrativos y profesores) parece constituir ámbitos separados en el funcionamiento cotidiano de las instituciones, con escaso entendimiento mutuo de las funciones que realiza cada uno, lo cual podría ser un reflejo de la ausencia de un trabajo colegiado. A su vez, la misma situación de separación de los tres ámbitos, e incluso al interior de cada uno, sugiere que la posible solución podría basarse en un trabajo colaborativo mayor, más intenso y más sistemático.

### *Condiciones laborales de los docentes*

La unidad de análisis denominada condiciones laborales de los docentes aborda dos dimensiones: tipo de contratación y políticas y criterios de asignación de materias. Esta última integra también el nivel de satisfacción con la asignación y la participación en programas de estímulos.

## *Tipo de contratación*

En este apartado se da cuenta de las voces de los docentes y directivos de las áreas de humanidades, salud y ciencias exactas. La idea central es destacar que la situación laboral de los profesores dentro de la UNAM representa una preocupación, ya que de manera generalizada se observan “diferencias y privilegios en la contratación”.

En ese contexto abordaremos la tensión existente entre el marco del EPA,<sup>11</sup> el cual define los criterios de selección del personal docente, los derechos, las obligaciones y la promoción para ascender a un nuevo nivel de contratación, y el punto de vista que tienen al respecto los docentes y directivos de las distintas escuelas o facultades.

De acuerdo con el nombramiento establecido en su contrato, los profesores realizan en mayor o menor medida actividades relacionadas con la docencia. Sin embargo, los profesores de humanidades tienen algunas percepciones sobre las condiciones laborales de la planta académica, como la inseguridad laboral y el deseo de mayor equidad en el tipo de contratación. Estas situaciones expresadas por los maestros permiten observar que su preocupación inmediata es el tipo de contratación laboral, misma que influye en su ejercicio docente. Esto es, al no contar con certeza en el nombramiento o tener un número limitado de horas de clase con sus alumnos, los profesores se ven en la necesidad de alternar su trabajo con funciones en distintas dependencias de la UNAM o incluso en otras instituciones académicas alejadas. El grupo focal de docentes de humanidades reportó que aproximadamente 70 por ciento de los profesores del Colegio de Pedagogía son de asignatura. Un directivo comentó sobre la planta docente: “Sólo son 24 de tiempo completo en el colegio y los profesores de asignatura trabajan en muchos otros lados para completar su percepción de sueldo.”

Pero los niveles mínimo y máximo de horas dedicadas a la docencia varían según el tipo de obligación que autoriza el nombramiento académico. De acuerdo con el artículo 35 del EPA, un profesor de

11 La normatividad establece que el personal académico rija las relaciones con la UNAM, de acuerdo con lo dispuesto en los artículos 13 y 15 de la Ley Orgánica y en el Título Cuarto del Estatuto General de la UNAM.

asignatura requiere determinado perfil docente para ser contratado, así como un grado de estudios que le permita ingresar y posteriormente subir de nivel.

Los directivos del área de la salud refirieron que su institución cuenta con varios tipos de contratación para docentes, en su mayoría profesores de asignatura, ayudantes de profesor y técnicos académicos. Esto representa un problema para los docentes, debido a que necesitan cambiar de espacios de enseñanza (aulas de la UNAM y hospitales ubicados en comunidades o áreas conurbadas) y se trasladan a clínicas y hospitales para realizar sus labores. A su vez, los docentes se concentraron en destacar la falta de formación pedagógica y la necesidad de mayor apoyo y difusión a este respecto entre la planta académica.

El caso de los directivos del área de ciencias exactas es distinto en comparación con los dos contextos escolares anteriores. Hay una variedad de contrataciones dependiendo de la carrera (colegio). En un colegio puede haber una mayoría de profesores de asignatura, porque están relacionados con el ámbito profesional, mientras que en otro puede existir una mayor cantidad de profesores de tiempo completo (investigadores).

La importancia de la contratación laboral docente en la UNAM radica en el tipo de contratación, así como en el impacto de las horas frente a grupo y su calidad.

Finalmente, los docentes expresaron cierta incertidumbre laboral que afecta sus prácticas cotidianas. Esto es particularmente notorio en el caso de los profesores de asignatura, parte importante de las escuelas y facultades. La contratación docente está ligada al nivel de formación de los maestros, el tipo de perspectivas académicas, la experiencia laboral y las habilidades didácticas y estratégicas.

### *Políticas de asignación de materias*

En cuanto a los criterios de asignación de materias que se implementan en los distintos colegios de la UNAM, se reportó que éstos no se limitan a los lineamientos del EPA, en donde se establece elegir



al docente con el perfil idóneo. En general, en los grupos focales se identificó que los docentes y directivos coinciden en que las condiciones laborales del personal académico han sido marcadas por su ingreso y trayectoria en cada colegio.

En el caso del área de humanidades, las opiniones de los docentes con respecto al tipo de contratación coinciden en que las formas de ingreso pueden obedecer a la normatividad que rige el estatuto de la UNAM, aunque también a situaciones azarosas, como la recomendación de conocidos o la publicación de una vacante en la gaceta universitaria. Los directivos consideraron que la selección de los docentes se realiza buscando el perfil idóneo; posteriormente se sigue un proceso de validación a través de la revisión de comités académicos y, finalmente, se examina la cantidad de horas disponibles para contratar a los docentes.

De acuerdo con sus necesidades, cada colegio tiene la libertad de definir el tipo de contratación de sus docentes (profesores de asignatura, de medio tiempo, de tiempo completo e investigadores con posgrado). Asimismo, cada facultad debe estar atenta y ajustarse al presupuesto disponible para pagar los salarios de los profesores.

En el área de la salud, los docentes afirmaron que los criterios para conceder las asignaturas son caóticos, debido a que en este momento coexisten dos planes de estudios diferentes en la misma escuela. Indicaron que esta circunstancia repercute en el rendimiento de su trabajo en el aula, así como en la asignación de actividades académicas para los profesores de nuevo ingreso, lo que consideraron injusto, ya que frecuentemente éstos son designados de manera urgente para impartir asignaturas no previstas. Así, los docentes del área de la salud señalaron problemáticas orientadas a cuestiones de la gestión administrativa, relativas a las políticas y los criterios de asignación de materias. En este sentido, los profesores manifestaron una falta de planeación del tipo de proyecto educativo de la institución. Por su parte, los directivos refirieron la forma en que, como responsables, llevan a cabo el proceso de selección del personal docente y su respectiva asignación.

De acuerdo con lo dicho por los distintos actores, hay un marcado contraste en sus afirmaciones, lo que permite visualizar la insufi-

ciente comunicación y la ausencia de acuerdos entre las autoridades educativas y los profesores.

Según uno de los maestros del área de ciencias, antes de la asignación se les solicitaba indicar las asignaturas que deseaban impartir. Por su parte, uno de los directivos indicó que esto responde a una comisión del Consejo Técnico de la facultad en conjunto con todas las coordinaciones de licenciatura, en un órgano denominado Comisión de Planeación Escolar. Ahí se establecen todos los criterios pertinentes sobre creación de horarios, oferta semestral de grupos y selección de profesores.

Finalmente, el tipo de contratación de los docentes en las áreas de humanidades y de la salud es de asignatura, mientras que en el área de ciencias existe una mayor cantidad de profesores de tiempo completo.

### *Nivel de satisfacción sobre la asignación de materias*

La satisfacción sobre la asignación de las materias repercute en el nivel y la categoría que establece el contrato del docente, lo que determina sus prácticas cotidianas. Las observaciones que plantean los profesores de asignatura del área de humanidades son, por ejemplo, las diversas complicaciones en el desarrollo de su práctica docente y la incertidumbre que viven día a día debido a sus condiciones laborales (como la duda de si va a desaparecer o no el contrato colectivo).

Los docentes del área de la salud consideraron que “existen movimientos académico-administrativos que inciden en favor o en contra en tu trabajo docente: número de alumnos, horarios de clase o si una asignatura desaparece del plan de estudios”, lo cual desmotiva y afecta su práctica cotidiana. También expresaron que enseñar a sus alumnos en hospitales del Distrito Federal les ocasiona situaciones problemáticas, como traslados largos, malas gestiones administrativas y falta de comunicación entre colegas, entre otras, lo que tiene un impacto directo en su desempeño.

Cabe señalar que varios de los problemas generados en el área de la salud se deben a la organización administrativa escolar, misma

que los docentes describieron como burocrática en lo referente a la asignación de servicios. Esto es de vital importancia para desempeñar las labores de manera óptima, porque es indispensable cumplir con el perfil adecuado y no sólo cubrir una plaza o contrato laboral. Para la asignación no se valora a los profesores ni se considera su experiencia y formación.

El nivel de insatisfacción en los docentes de las áreas de humanidades y salud está determinado en gran medida por problemas administrativos, así como por los relacionados con los tiempos y traslados requeridos para llegar a sus diferentes áreas de trabajo. Esto no ocurre en el área de ciencias, cuya planta docente está conformada mayoritariamente por los perfiles de contratación más altos. Una gran proporción de los docentes de esta área corresponde a profesores investigadores pertenecientes tanto a la facultad como a diversos institutos de la UNAM. Por ello, los problemas con los que se enfrentan son de otro tipo; por ejemplo, los relacionados con el trabajo colegiado y la formación docente. En este sentido, su tipo de contratación les proporciona certeza en cuanto a las condiciones laborales y la percepción económica es muy distinta de la que reciben los profesores de asignatura. Según la forma de contratación, los maestros podrán o no participar en uno u otro programa de incentivos.

### *Participación en programas de estímulos*

La UNAM, a través de la DGAPA, ha diseñado y puesto en marcha diferentes programas de incentivos, según el tipo de contratación, para reconocer y estimular la labor de los profesores:

1. Pride
2. Pepasig
3. PEI

Cada uno de estos programas<sup>12</sup> está destinado a una contratación docente específica; por ejemplo, el Pride se dirige al personal

12 Estos programas se pueden consultar en: <<http://dgapa.unam.mx/Reglamentos/LinProfInvpride.pdf>> o <<http://www.unam.mx/pagina/es/17/comunidad-unam-academicos-becas-y-estimulos>>.

académico de tiempo completo que, al momento de presentar la solicitud, cuente con una antigüedad mínima de un año en la UNAM.

Los directivos y docentes del área de ciencias exactas indicaron:

En los estímulos para el Pride, todos los criterios [están] enfocados en la investigación, y prácticamente no se cuenta la labor de docente en muchas áreas; por ejemplo, asesoría, elaboración de material didáctico, libros de texto, recursos interactivos.

El Pepasig está dirigido al personal académico de asignatura con un año de antigüedad, así como a los técnicos académicos con actividad docente frente a grupo. Los docentes tienen derecho de recibir un apoyo económico por cada tres horas de clase frente a grupo, considerando 18 horas como máximo en licenciatura. Existen tres niveles de contratación: profesores de asignatura con licenciatura, maestría o doctorado. En ese sentido, los directivos del área de la salud y los de humanidades aseveran que el Pepasig es un estímulo económico para los profesores por el desempeño de sus labores.

Algunos docentes de humanidades manifestaron estar en desacuerdo con cuestiones relacionadas con dicho programa:

Hoy se estimula a los docentes por cosas que están obligados a hacer por contrato: premio por asistencia, si asistes todo el año, puntualidad... cuando el contrato colectivo establece que es tu tarea, es tu responsabilidad, o sea, no tendrían que estimularte por algo que estás obligado a hacer, por principio, porque para eso te contrataste.

Sin embargo, consideraron que deberían existir estímulos derivados de la actualización formativa de los docentes.

El PEI no fue mencionado por los docentes ni por los directivos de los grupos focales de las diferentes áreas. Es un programa concebido para apoyar al personal recientemente contratado por la institución y que está iniciando su actividad académica, por lo que no puede cumplir los requisitos de los dos programas anteriores.

## *Organización académica*

Esta dimensión consta de tres ejes: conformación de la institución, actividades de intercambio entre docentes y otras funciones que desempeñan los profesores, como tutorías e investigación.

### *Conformación de la institución*

En la UNAM existen diversos órganos colegiados. A nivel institucional, el máximo órgano es el Consejo Universitario y, a nivel de las entidades, los consejos técnicos o internos, así como las comisiones dictaminadoras y evaluadoras. En conjunto, los órganos colegiados se encargan de tomar las decisiones académico-administrativas. La universidad reconoce las organizaciones de los profesores con fines de docencia o investigación. Sin embargo, no son normadas de forma específica. En la práctica, al no haber un grado de obligatoriedad, son pocos los casos en que los maestros se reúnen rutinariamente. Esto dificulta tener un espacio de reflexión sobre la práctica docente, el rol que cumplen dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje y la posibilidad de compartir sus experiencias y organizar actividades que pudieran enriquecer su labor.

### *Actividades de intercambio entre docentes*

Los profesores del área de ciencias exactas indicaron la necesidad de vincular las actividades de intercambio de prácticas, recursos y conocimientos, de manera que trasciendan institucionalmente y fortalezcan la vida colegiada de las IES. También destacaron que se han realizado actividades de intercambio académico con sus colegas de posgrado o con investigadores del mismo colegio. Lo consideraron una experiencia enriquecedora, porque permitió llegar a acuerdos conjuntos para mejorar la práctica como docentes.

Los directivos del área de humanidades mencionaron que existen programas institucionales de movilidad e intercambio académ-

mico nacional e internacional dirigidos a los profesores, con la finalidad de apoyar su trabajo de investigación, docencia y difusión –DGEI–; sin embargo, es necesario que los interesados cuenten con determinados requisitos, perfil y tipo de contratación que cada convocatoria solicite.

Por otro lado, los directivos de ciencias explicaron las distintas acciones que realizan los docentes para intercambiar estrategias de planeación e implementar seminarios y talleres con el fin de mejorar sus prácticas. Por ejemplo: “Hacer materiales para apoyar la enseñanza de las asignaturas en matemáticas, guiándonos por las necesidades que nos dictan los estudiantes”.

Asimismo, apuntaron que deben revisar distintos temas, usar recursos tecnológicos para impartir clase, organizar a los alumnos dentro del aula y atender los materiales didácticos y la secuenciación de contenidos.

Los directivos de esta facultad propusieron la idea de realizar talleres y seminarios piloto donde se compartan buenas prácticas docentes y se reflexione sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje. Asimismo, insistieron en el desconocimiento de lo que sucede realmente en las aulas, pues suele ser una “caja negra”. De ahí que señalaran la urgencia de continuar con investigaciones educativas que den cuenta del tipo de experiencias, iniciativas, problemáticas y sugerencias que realizan los docentes en contextos reales.

### *Otras funciones que desempeñan los docentes*

Ahora bien, las actividades que realiza la planta docente de la UNAM no se limitan a la enseñanza en el aula, sino que comprenden también la tutoría y la investigación. Sin embargo, constatamos que estas funciones no son ponderadas de la misma manera en relación con la vida académica y el reconocimiento de los profesores.

Por medio de distintas iniciativas y acciones institucionales, la UNAM ha desarrollado el Programa de Fortalecimiento de los Estudios de Licenciatura, con la finalidad de atender los problemas relacionados con la deserción, el rezago y la eficiencia terminal. Entre las

estrategias que abarca este programa destaca el Sistema de Tutorías, cuyo propósito es apoyar a los alumnos para mejorar su desempeño e incrementar la retención, el egreso y la titulación en las distintas licenciaturas.

Lo expresado por los profesores y directivos de las distintas escuelas o facultades que participaron en el estudio muestra claramente el impacto positivo que ha tenido el programa de tutorías en la formación y el desempeño de los estudiantes. Las funciones de los tutores suelen definirse y agruparse de acuerdo con el propósito de la tutoría: asesoría, orientación, mentoría o tutoría, dependiendo de los objetivos establecidos para responder a las necesidades identificadas.

En el caso de las áreas de humanidades y ciencias duras, la tutoría se asume con otra perspectiva, la de tutor-asesor. Se observa que el tipo de contratación influye de manera radical en las condiciones, los privilegios y la remuneración económica con los que cuentan estos profesores para realizar sus asesorías, según el tipo de nombramiento, las actividades demandadas y la antigüedad en la institución.

En el área de ciencias se hizo referencia a la preferencia de los alumnos por tener un tutor que sea profesor de tiempo completo, debido a los horarios y espacios que ello implica, así como las posibilidades para encontrarlo con mayor facilidad y trabajar de manera conjunta.

Así, la tutoría constituye uno de los temas de gran importancia en la docencia universitaria, siendo clave para la transformación de los procesos de aprendizaje. Los estudiantes que acceden a los estudios universitarios necesitan, en mayor o menor medida, orientación en los ámbitos académico, educativo, profesional y personal, tanto al inicio como durante y al final de su carrera. Por otro lado, en los últimos años observamos que el binomio docencia-investigación se ha configurado como una de las necesidades latentes dentro de las universidades.

Pese a que la docencia, investigación y difusión de la cultura son funciones sustantivas de la UNAM, resulta evidente que existe una mayor retribución, reconocimiento y estímulos en las actividades de investigación.

El SNI ha jugado un papel relevante en la orientación del sistema de educación superior que, desde hace más de 25 años, se ha

dirigido al fomento de la investigación (Canales, 2011). Sus efectos han sido controvertidos, pues, por un lado, se ha incentivado la producción de conocimiento y la actividad científica en términos cuantitativos, y por el otro, se cuestionan los sesgos en sus formas de evaluación, su alta concentración y escasa movilidad, las exigencias por realizar un trabajo colectivo, el fomento de la actividad docente y la renovación del personal de investigación (Barba, 1993; Ibarra, 2000; Ibarrola, 2007).

Los actores de las distintas instituciones mencionaron que los efectos compensatorios sobre el salario, así como el reconocimiento y prestigio que se otorga a las actividades, están centrados en la investigación, lo que representa una distancia desproporcionada en los sistemas académicos y la concentración de investigadores en la generación de conocimientos.

Profesores y directivos manifestaron su inconformidad con respecto a la ponderación que tienen las actividades de docencia e investigación en la evaluación. No puede concebirse la universidad sin la investigación, pero ésta debe vincularse temporal y cualitativamente con la enseñanza para contribuir a la generación de conocimiento. Por ello, la docencia y la investigación son actividades que adquieren sentido como expresiones de las formas de producción y difusión en las IES. Por lo tanto, sería necesario tomar medidas que permitan relacionar ambas actividades en su condición insoslayable, de manera que los esfuerzos se encaminen a promover un equilibrio entre condiciones laborales, estímulos, remuneración y reconocimiento social de los profesores, para fortalecer de manera óptima la calidad educativa y la formación de los estudiantes.

Se identifica la necesidad de vincular las actividades de docencia e investigación, pues ello representa una oportunidad para mejorar las prácticas educativas. Al respecto, Glazman (2003) señala tres distintas formas en que se podría integrar este binomio: investigación para la docencia, como docencia y para la producción y aplicación de conocimiento. La investigación y la enseñanza podrían conjuntarse como un sistema articulado que contribuya a la tarea universitaria, por lo que dejarían de coexistir como actividades separadas.



Los directivos de ciencias y humanidades expresaron la necesidad de reflexionar sobre la actividad docente y relacionarla con los proyectos de investigación personales e institucionales.

En general, en las tres entidades analizadas destaca la importancia de la actividad docente como función sustantiva de la universidad, así como la necesidad de establecer un vínculo con otra de las funciones principales de la misma institución: la investigación. No obstante, también es claro que su relación y coexistencia no son fáciles ni evidentes. Hasta ahora, el desarrollo de una ha ido en detrimento de la otra, y la docencia ha quedado subordinada y relativamente relegada. Los testimonios de profesores y directivos apuntan a la idea de revalorar la función docente en el conjunto de programas.

## Nivel micro

En el nivel micro se analizan las condiciones que pueden afectar la planeación, el desarrollo y la reflexión posterior al proceso de enseñanza-aprendizaje. Se analizaron las percepciones de los profesores en torno a los factores relacionados con la práctica docente, tales como los programas y las características de los alumnos y los maestros. Asimismo, se incluyeron elementos vinculados con la infraestructura, las características del grupo y los procesos grupales, además de las actividades y los espacios generados por los mismos docentes y la valoración de su evaluación.

En relación con los factores que pueden afectar la planeación del proceso de enseñanza-aprendizaje, los docentes hicieron referencia a la importancia del trabajo colegiado en la planeación académica. Entre algunos de ellos surgió también la necesidad de ser consultados sobre el diseño curricular, pues manifestaron tener observaciones y sugerencias acerca de las propuestas curriculares actuales. En general, los profesores reconocieron la importancia de la planeación académica colegiada y destacaron la necesidad de llegar a acuerdos consensuados.

Sobre las características del docente, se observó que los profesores universitarios reconocen su rol profesional y se identifican con el mismo, además de manifestar una necesidad de compromiso profesional y el conocimiento que de ello deriva. La didáctica y la pedagogía surgieron como elementos importantes. No obstante, muchos manifestaron no llevarlas necesariamente a la práctica. Hicieron referencia a la formación como un factor que define la trayectoria profesional e, incluso, las prácticas educativas.

Igualmente recurrente fue la verbalización de la necesidad de formación en competencias digitales.

En cuanto al sentido de pertenencia a la universidad, se manifestaron sentimientos de orgullo y lealtad, e incluso se llegó a asumir como un privilegio o un sueño el pertenecer a la planta docente de la institución. Los profesores reconocieron como imprescindible la formación en el ámbito disciplinar y didáctico para poder desarrollar su práctica docente. Si bien se resaltó el valor del maestro como miembro importante de la comunidad educativa, los propios participantes reconocieron que la falta de colaboración entre ellos se ve reflejada en ocasiones en que el trabajo se convierte en algo mecánico, carente del estímulo de los pares.

Una de las problemáticas expresadas está relacionada con la gestión en la institución, la cual se refleja en la falta de planeación académica, la poca gestión conjunta con los docentes y la sobrepoblación de la facultad. También se manifestó el reconocimiento de la diversidad en la planta docente en términos del compromiso hacia la enseñanza, desde la identificación de profesores que se preocupan poco por la educación, hasta aquellos solidarios y comprometidos con la docencia.

En relación con las características de los alumnos, la discusión en uno de los grupos focales se centró principalmente en el uso de las tecnologías, principalmente dentro del salón de clases. Los antecedentes de los estudiantes fueron otra de las principales preocupaciones mencionadas por los profesores, quienes reconocieron una gran diversidad de condiciones socioeconómicas, académicas y culturales de los alumnos de nuevo ingreso. De igual forma se hizo mención a

la educación en el nivel medio superior como un factor que influye en la planeación de las clases.

Entre los factores que pueden afectar el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje, los docentes hicieron referencia a la relación profesor-alumno y resaltaron que, si bien cada facultad determina sus propios métodos para la inscripción y los límites en el número de estudiantes por grupo, dicho número (sobre todo en los primeros semestres) es un factor importante en términos de saturación. Esta preocupación se observó cuando los maestros manifestaron que lo anterior los ha llevado a modificar sus formas de trabajo para adaptarse. Sin embargo, es importante señalar que dichas adaptaciones fueron ejemplificadas cuando se mencionaron los espacios para trabajar con los alumnos en las aulas, específicamente cuando se hizo referencia al tamaño físico de éstas y el mobiliario, que no siempre cumplen con las condiciones idóneas para el desarrollo de la clase.

Los docentes expresaron que en los últimos semestres de sus respectivas áreas se suele encontrar el problema de alumnos que no cuentan con los conocimientos y las habilidades que supuestamente debieron haber adquirido en semestres previos. Se reportó una tendencia a dejar el uso de la biblioteca y optar por las consultas de sitios de internet. Se mencionó también que, en general, la transición del bachillerato a la licenciatura puede representar una dificultad para los estudiantes que no logran adaptarse a la carga académica ni mantener sus buenas calificaciones. En cuanto a la motivación, algunos docentes mencionaron que suelen enfrentar situaciones en las que los alumnos no eligieron esa carrera como primera opción, lo que durante el desarrollo de las clases se manifiesta en apatía, poco interés o falta de compromiso con las actividades.

En lo que concierne a los factores que pueden afectar la reflexión posterior al proceso de enseñanza-aprendizaje, los maestros se refirieron a los usos o finalidades de las actividades realizadas por las IES para fortalecer la docencia, tales como la evaluación del profesorado y la retroalimentación por sus labores, así como los espacios generados para trabajar de manera colegiada, con el fin de llevar a cabo acciones formativas en la planta académica.

Al respecto, los profesores consideraron la necesidad de evaluar la docencia; no obstante, indicaron que esta valoración debe repercutir en las condiciones laborales e institucionales que viven de manera cotidiana. También resaltaron la importancia de contar con oportunidades (tiempos y espacios) para recibir y dar retroalimentación a otros colegas. Aunque esto no ocurre de manera explícita, los docentes manifestaron que es una necesidad en la universidad; afirmaron que faltan espacios académicos para compartir las buenas prácticas. Asimismo, esta situación se reconoció como una problemática: al no sentirse incluidos en la toma de decisiones, los maestros no se apropian del proyecto educativo, al que en varias ocasiones consideran una implantación unidireccional o una imposición de expertos.

### *Percepción de los estudiantes*

Dentro del análisis de este nivel del modelo se indagaron las percepciones de los estudiantes acerca de los diferentes factores que influyen en el desempeño de los docentes. En la gráfica 1 se observan los factores que los estudiantes han mencionado como aquellos que más afectan el desarrollo de las clases. Es importante mencionar que el factor con más menciones –tiempos destinados para abordar los contenidos de las asignaturas– no se encontraba originalmente en el modelo.

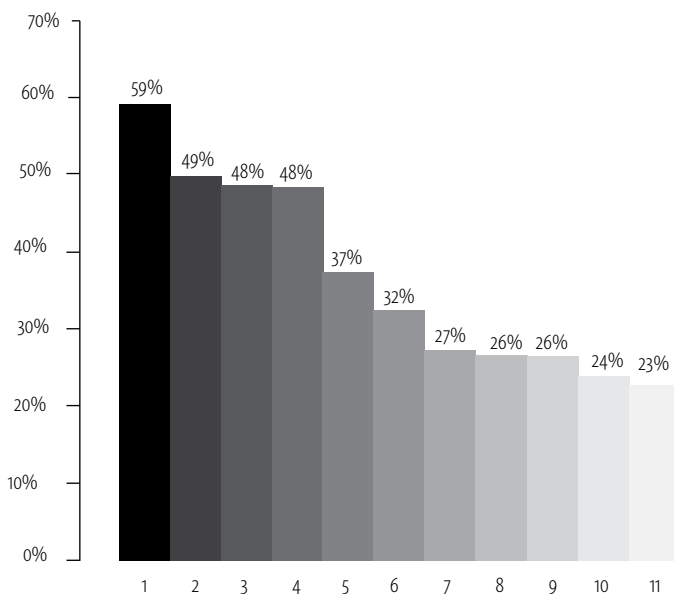
Desde luego, las respuestas muestran variaciones dependiendo del área de conocimiento. Por ejemplo, el tiempo destinado para impartir contenidos de las asignaturas fue uno de los factores más mencionados por los estudiantes de las áreas de salud y ciencias (72 por ciento y 60 por ciento, respectivamente), mientras que para los de humanidades fue uno de los menos mencionados (28 por ciento).

Es importante señalar que cada una de estas facultades tiene condiciones singulares, por lo que cualquier programa o iniciativa para mejorar el entorno en el que se desarrolla la práctica docente debe estar necesariamente contextualizado para atender tales condiciones. En salud, por ejemplo, destaca que el mayor porcentaje lo haya obtenido el tiempo para abordar los contenidos, puesto que las

licenciaturas que se imparten en esta área tienen una fuerte carga práctica, además de la teórica, por lo que es comprensible que su mayor preocupación sea contar con el tiempo necesario para realizar las actividades propias de cada asignatura.

**GRÁFICA 1.**

Factores que afectan el desarrollo de las clases



1 Tiempos destinados para abordar los contenidos de las asignaturas

2 Conocimientos didácticos por parte del docente

3 Tamaño de los grupos

4 Conocimientos de la asignatura por parte del docente

5 Espacios adecuados para la clase

6 Conocimiento de una lengua extranjera

7 Relación con el docente

8 Acceso a los recursos tecnológicos

9 Mobiliario del aula

10 Relación entre alumnos

11 Acceso a los servicios bibliotecarios

En la mayoría de los casos, las respuestas más frecuentes hacen referencia al tamaño del grupo y los espacios para las clases. Entre los estudiantes existe la preocupación de contar con un aula adecuada y que ésta no se encuentre sobrecargada, algo que también preocupa a los docentes. Se observó, además, que las respuestas re-

lacionadas con el mobiliario del salón y los espacios adecuados para la clase se resaltaron como un factor muy importante para los estudiantes, al igual que para los docentes y directivos en sus respectivos grupos focales.

La opinión de los estudiantes sobre los factores señalados incluyó también su percepción acerca del profesor, el aula, el grupo y los servicios. Los estudiantes manifestaron una gran confianza en los conocimientos disciplinares de sus profesores: 91.7 por ciento de los encuestados tiene una opinión favorable, de los cuales 47.7 por ciento y 44 por ciento manifestaron estar muy de acuerdo y de acuerdo, respectivamente, ante el hecho de que los docentes cuentan con los conocimientos de las asignaturas que imparten. De igual forma, 32.2 por ciento está muy de acuerdo y 46 por ciento está de acuerdo con que sus profesores cuentan con la experiencia para impartir sus asignaturas.

En relación con la afirmación “El tamaño de mi grupo es adecuado para lograr el aprendizaje”, el área de humanidades reportó estar mayoritariamente en desacuerdo (25 por ciento), mientras que el área de salud reportó estar de acuerdo (28.5 por ciento). Esto concuerda con las afirmaciones de los docentes de las distintas áreas en las entrevistas.

Por su parte, ante la afirmación “Los compañeros de mi grupo y yo contamos con un nivel académico similar”, los estudiantes mostraron diversidad en las respuestas. Unos manifestaron estar de acuerdo (36.4 por ciento); otros, en desacuerdo (30.9 por ciento), y los demás se mostraron neutrales (32.7 por ciento), lo que también confirma lo expuesto por los docentes sobre la heterogeneidad de los grupos.

#### CUADRO 1.

Percepción de los estudiantes acerca de la comunicación adecuada entre ellos, con sus profesores y directivos

Comunicación adecuada	Muy en desacuerdo	En desacuerdo	Neutral	De acuerdo	Muy de acuerdo
Entre estudiantes	4.3%	14.1%	34.4%	35.9%	11.3%
Entre estudiantes y docentes	1.5%	4.8%	16.1%	51.0%	26.6%
Entre estudiantes y directivos	11.1%	22.4%	32.9%	27.6%	6.0%

En el cuadro 1 se puede observar la diferencia en las relaciones que perciben los estudiantes entre ellos y los otros actores de sus respectivas facultades. Cabe destacar que 77.6 por ciento de los encuestados afirmaron tener una buena comunicación con sus docentes, mientras que con las autoridades se manifestaron divididos, con 33.5 por ciento de opinión desfavorable y 33.6 por ciento de opinión favorable.

La percepción de los alumnos sobre las condiciones de las aulas es distinta en función del área de conocimiento a la que pertenecen (cuadro 2).

**CUADRO 2.**

Percepción de los estudiantes sobre si su salón cuenta con el mobiliario adecuado

Área	Muy en desacuerdo	En desacuerdo	Neutral	De acuerdo	Muy de acuerdo
Ciencias	3.7%	11.5%	20.4%	32.5%	31.9%
Salud	7.0%	11.6%	30.2%	27.9%	23.3%
Humanidades	21.9%	21.9%	25.0%	21.9%	9.3%

Las diferencias más grandes se presentan entre los estudiantes de las áreas de ciencias y humanidades. En cuanto a los primeros, 64.4 por ciento tiene una percepción favorable, mientras que los segundos apenas llegan a 31.3 por ciento. Coincidentemente, de todas las áreas, sólo un directivo de humanidades comentó las deficiencias del mobiliario en su facultad.

En relación con el acceso a los recursos tecnológicos, el área de humanidades tuvo la percepción más desfavorable (59.4 por ciento). Tal resultado complementa lo dicho por los docentes y directivos de esta área acerca de los problemas para solicitar el proyector a los encargados y las consecuentes acciones que han tomado los profesores, como comprar y llevar su propio equipo. En el caso del acceso a la RIU, la percepción de los estudiantes fue negativa en todas las áreas, con 71.9 por ciento. En este sentido, los alumnos del área de salud respondieron con un desfavorable 69.8 por ciento, con lo que parecen darle la razón a sus docentes, quienes habían manifestado problemas para conectarse a internet en el salón de clases, mientras

que los directivos de esta misma área habían afirmado que la conectividad en su escuela era excelente.

Sobre las condiciones de limpieza de los salones, la percepción de los estudiantes también presenta variaciones dependiendo del área (cuadro 3).

**CUADRO 3.**

Percepción de los estudiantes sobre si su salón se encuentra limpio al inicio de clases

Área	Muy en desacuerdo	En desacuerdo	Neutral	De acuerdo	Muy de acuerdo
Ciencias	22.6%	21.4%	26.0%	21.7%	8.3%
Salud	23.3%	20.9%	30.2%	18.6%	7.0%
Humanidades	62.5%	28.1%	6.3%	3.1%	0.0%

De nuevo destaca el área de humanidades con una opinión desfavorable (90.6 por ciento de los estudiantes), aunque no se especifica si la falta de limpieza se debe a sus acciones o al descuido del personal de intendencia de la facultad. Esto confirma lo dicho por uno de los directivos, quien señaló esa problemática, así como su desacuerdo con que los estudiantes y docentes se estén acostumbrando a tal situación.

En general, los alumnos de las tres áreas encuestadas perciben positivamente los servicios bibliotecarios de sus respectivas facultades, con un porcentaje total de aprobación de 51.4 por ciento en las nueve preguntas de esta sección, contra 23.6 por ciento de desaprobación. En particular, los servicios bibliotecarios de la facultad del área de ciencias tuvieron la mejor percepción de sus estudiantes, con un porcentaje de aprobación de 52.9 por ciento. Le siguió la biblioteca del área de salud, con 50.4 por ciento de aprobación. Por último, la facultad de humanidades recibió un porcentaje de aprobación de sus servicios bibliotecarios de 37.5 por ciento. Una de las preguntas que más contribuyeron a generar esta diferencia de percepción es la referente a las instalaciones de la biblioteca (cuadro 4).

En el área de la salud, 72.1 por ciento de los estudiantes consideraron que su biblioteca tiene instalaciones adecuadas para su aprendizaje. En tanto, 65.9 por ciento de los estudiantes del área de



ciencias y 21.9 por ciento del área de humanidades opinaron que las instalaciones bibliotecarias son adecuadas. De manera similar, la disponibilidad de los libros de texto tuvo la mayor aprobación en el área de salud, con 55.8 por ciento, contra 23.3 por ciento de desaprobación. Lo anterior contradice lo expresado por los docentes de esta área, quienes manifestaron que sus alumnos tienen problemas para acceder a los libros de texto que se requieren en sus asignaturas.

#### CUADRO 4.

Percepción de los estudiantes acerca de si las instalaciones de biblioteca son adecuadas

Área	Muy en desacuerdo	En desacuerdo	Neutral	De acuerdo	Muy de acuerdo
Ciencias	4.0%	10.8%	19.2%	37.8%	28.2%
Salud	0.0%	7.0%	20.9%	34.9%	37.2%
Humanidades	12.5%	37.5%	28.1%	12.5%	9.4%

## CONSIDERACIONES Y PROPUESTAS

A continuación se enumeran algunas consideraciones y propuestas de los directivos y docentes sobre las áreas de oportunidad que, desde su perspectiva, tienen un impacto directo en el desarrollo de la práctica docente.

1. Contar con un programa institucional que contemple las necesidades de los docentes, así como los resultados de su evaluación, y que vincule la vida académica con los programas de formación y actualización continua, además de integrar contenidos disciplinares, pedagógicos y tecnológicos para el fortalecimiento de sus labores.
2. Impartir cursos de inducción que permitan a los profesores conocer aspectos indispensables sobre la universidad, el colegio al que están adscritos y el plan de estudios vigente, así como el perfil docente que se espera de ellos y del egreso de los alumnos.
3. Mayor retribución, reconocimiento y estímulos hacia la labor docente, no sólo hacia las actividades de investigación.

4. De manera adicional a los órganos que funcionan en las entidades, es necesario instaurar espacios colegiados para compartir experiencias y discutir problemas específicos de la actividad profesional.
5. Mejorar las condiciones de contratación de los docentes y asignación de horas, así como la infraestructura, el equipamiento y los recursos didácticos para que sean acordes con la matrícula de cada escuela o facultad.
6. Tener un liderazgo efectivo que permita el desarrollo adecuado de la institución y propicie un clima organizacional favorable para la mejora de la calidad educativa en las IES.

La perspectiva estudiantil da cuenta de algunas situaciones que requieren atención para mejorar la calidad educativa. Entre ellas destaca la falta de formación pedagógico-didáctica en el profesorado, por lo que se sugirió la creación de departamentos de apoyo en estrategias didácticas, como cursos de formación y actualización docentes. Además, se mencionó la importancia de que los profesores tengan un mayor conocimiento del uso de equipos para poder compartirlo con los alumnos. De igual forma, se propuso realizar periódicamente la evaluación de docentes y que los resultados de ésta repercutan de manera directa en sus prácticas.

Se identificó la necesidad de implementar una mayor vigilancia en asuntos ético-profesionales, como el acoso sexual y académico, y el plagio. Asimismo, los alumnos pusieron énfasis en mejorar la calidad y calidez en el servicio que prestan los laboratoristas, bibliotecarios y personal administrativo de las escuelas o facultades, cuyo trato es con frecuencia grosero y descortés; incluso algunos de ellos están poco capacitados para desempeñar de manera óptima sus funciones y ponen en riesgo tanto los materiales como a los alumnos.

Con respecto a los servicios que prestan las instituciones, fue reiterada la inconformidad de los estudiantes con el servicio de las bibliotecas, concretamente en lo relativo a la actualización del acervo bibliohemerográfico, el estado de los materiales, el número de ejemplares disponibles y la poca difusión y acceso a la biblioteca digital. De la misma manera, se mencionó la carencia de espacios de

trabajo colaborativo dentro la biblioteca y la insuficiencia de equipo de cómputo e impresión en las distintas instituciones.

En lo que concierne a la gestión institucional, se enfatizó que existe poca difusión de eventos, convocatorias, becas, programas de intercambio, cursos, etcétera. Los estudiantes mencionaron que optimizar el manejo de esta información a través de las redes sociales les sería de gran utilidad para estar informados acerca de los tiempos, los requisitos y las formas en las que podrían participar. Además, sugirieron que al inicio de sus estudios universitarios sería conveniente recibir orientación sobre las actividades y los servicios que presta la UNAM y su facultad.

Consideraron indispensable mejorar las condiciones de los laboratorios y los instrumentos que utilizan para realizar sus prácticas. Por último, manifestaron su inconformidad en cuanto al precario mantenimiento e higiene de los sanitarios y salones, los espacios tomados por activistas (humanidades) y la conservación de las instalaciones universitarias.

Lo encontrado, tanto en las problemáticas identificadas por los actores participantes como en las propuestas que enunciaron, perfilan las principales áreas de oportunidad para las IES y, a partir de éstas, la posibilidad de generar programas sustentados en la responsabilidad compartida de los actores involucrados para posibilitar el desarrollo pleno de la labor docente.

## CONCLUSIONES

El conjunto de actividades realizadas ha permitido tener un acercamiento a las condiciones institucionales vinculadas con la función docente en la universidad desde la perspectiva de tres actores fundamentales: directivos, docentes y estudiantes. La aproximación, aunque limitada –dado que se consideraron sólo tres áreas disciplinarias y un pequeño número de participantes–, permite contar con un testimonio que invita a la reflexión sobre un tema vital en la vida de las IES: la docencia.

El modelo empleado para la evaluación de las condiciones contextuales asociadas a la función docente en la educación superior, con sus tres niveles de análisis –macro, meso y micro–, resultó de utilidad para orientar y ordenar la búsqueda y el tratamiento de la información proporcionada por directivos, docentes y estudiantes. Al tiempo que se pudieron identificar aspectos claramente pertenecientes a los tres niveles considerados, destaca la estrecha vinculación y la dificultad de separar los vínculos entre ellos, vistos desde la perspectiva de cada uno de los grupos participantes. Se requerirá de estudios más prolongados y profundos para dar mejor cuenta de la complejidad característica de las organizaciones académicas que ejercen la función de formar a las nuevas generaciones.

Los elementos propuestos por el modelo –por ejemplo, el grado de desarrollo de los programas de estudio, la participación de los docentes en la planeación académica, el papel de los cuerpos colegiados, los recursos disponibles para el apoyo a las actividades docentes, los distintos factores que pueden influir en la docencia en el aula y las condiciones que facilitan la reflexión individual y colectiva sobre el quehacer docente– permitieron reconocer su presencia en cada una de las tres áreas involucradas. Este reconocimiento también hizo posible la comparación e identificación de temas compartidos y algunos aspectos característicos de las carreras estudiadas.

Aunque lo reportado en este texto trata de una universidad de grandes dimensiones, es muy probable que la información y puntos de vista recogidos no disten mucho de lo que ocurre en otras IES. Esto es particularmente cierto en lo relativo a la diversidad de las prácticas docentes y la coexistencia de perspectivas distintas de cada sector (directivos, profesores y estudiantes). En la misma dirección queda un testimonio de la distancia entre los discursos oficiales y las prácticas cotidianas vinculadas con el quehacer docente, en donde se ha dejado de atender aspectos básicos, como las condiciones materiales en las que se enseña o los criterios de contratación en la práctica.

Algunos de los grupos de participantes señalaron la contradicción entre el discurso oficial y la realidad de la práctica docente. Se

destaca al profesor como el actor más importante de la institución, pero esto no corresponde con acciones de mejora de las condiciones reales en las que se realiza su trabajo. También se reconoció la importancia de la acreditación de las licenciaturas como un elemento que ha modificado las condiciones institucionales de la docencia. Sin embargo, aunque la práctica docente se ve afectada por la normatividad institucional y la influencia de las actuales políticas educativas, como los cambios en los perfiles del personal o los procesos de acreditación de los estudios, la labor específica de los profesores no necesariamente se ha beneficiado.

A nivel de las dependencias, como las aquí analizadas, se concentra la mayor tensión entre la dirección –que marca las políticas más generales– y las demandas de los actores que se desempeñan en las instituciones y las condiciones en las que realizan su trabajo. Aun cuando todas las dependencias se rigen por la misma normatividad, los testimonios de los docentes y directivos muestran que existe un margen de maniobra relativamente laxo en cada una, de forma que pueden elegir el énfasis que le otorgarán al proyecto educativo que han de impulsar, el perfil del personal académico a contratar o los programas a desarrollar.

También parece claro que, con relativa independencia de los órganos colegiados estructurales que están en operación, es necesario impulsar y fortalecer la vida colegiada al interior de las dependencias. Esto no sólo para tener un mayor intercambio académico en el conocimiento y la valoración de los planes de estudio, una mejor argumentación para la distribución de materias o la socialización de estrategias de enseñanza y aprendizaje, sino también para una mejor comprensión de la organización institucional, la racionalidad de la actividad administrativa o los procesos de toma de decisión.

Las sugerencias y opiniones que destacan profesores y directivos son múltiples, pero quizás un aspecto que valdría la pena considerar, a nivel de las instituciones, es la posibilidad de utilizar algunas herramientas tecnológicas ya disponibles para facilitar el acceso a materiales bibliográficos y hemerográficos y para mejorar el servicio a alumnos y maestros.

En el nivel micro se reitera la importancia del trabajo colegiado, principalmente en los momentos de planeación y de reflexión posterior al proceso de enseñanza-aprendizaje, como un elemento coadyuvante para mejorar el desarrollo de la práctica docente y como un factor clave para fortalecer la docencia universitaria. En cuanto a las características de los profesores, en general se reconoce su rol y su compromiso profesional; destaca una fuerte identidad institucional como un elemento que influye positivamente en su práctica, aunque se reconoce la heterogeneidad en materia de compromiso y, nuevamente, la poca oportunidad para llevar a cabo un trabajo más colaborativo que redunde en la obtención de mejores resultados educativos. En contraste, las características de los alumnos se señalan como aspectos que afectan negativamente la práctica docente porque les representan retos. En los primeros semestres, dichos retos se relacionan con la diversidad de condiciones socioculturales de los estudiantes de nuevo ingreso y su motivación hacia la profesión elegida, mientras que en los semestres avanzados se refieren a la escasa formación académica obtenida en los primeros semestres. También se refuerza lo que desde el nivel meso aparece como un aspecto que impacta de manera negativa el ejercicio docente: la discrepancia entre el tamaño y las condiciones de las aulas, y la cantidad de alumnos por grupo.

Por lo antes comentado, se refuerza la necesidad de realizar acciones que fortalezcan el reconocimiento social de la labor del profesorado y le devuelvan el prestigio que aún guarda en algunos sectores sociales, de manera que se refleje en mejores condiciones que le permitan el desarrollo pleno de su función. La aceptación de la diversidad de actividades que realiza el maestro en contextos tan distintos como pueden ser el aula, el laboratorio o el escenario profesional, y la necesidad de formación especializada alertan sobre el énfasis en las iniciativas a desplegar en cada institución. La participación de los directivos, profesores y estudiantes abre también la posibilidad de medidas conjuntas que posibiliten la colaboración y el logro de metas ambiciosas que lleven al cumplimiento de la función docente. La tarea de favorecer el crecimiento de la labor de los profesores no parece sencilla, en vista de que la libertad de cátedra

habrá de convivir con las directrices que toda actividad colectiva requiere para cumplir con las metas acordadas.

## BIBLIOGRAFÍA

- Barba, Antonio (1993), “Ciencia y tecnología en México. Redes inter-organizacionales y modernización”, en E. Ibarra (coord.), *La universidad ante el espejo de la excelencia. En juegos organizacionales*, México, Universidad Autónoma Metropolitana, pp. 183-210.
- Calderón, Guadalupe y Edna Luna (2011), “Desarrollo y validación de un cuestionario de evaluación de la competencia docente en educación superior”, trabajo presentado en el XI Congreso Nacional de Investigación Educativa, México, Universidad Autónoma de Nuevo León.
- Canales, Alejandro (2011), “Dilemas de la investigación universitaria”, *Perfiles Educativos*, núm. 33 (especial), julio. Disponible en: <[http://www.ses.unam.mx/integrantes/uploadfile/acanales/Canales\\_ElDilemaDeLaInElDilemaDeLaInvestigacioi.pdf](http://www.ses.unam.mx/integrantes/uploadfile/acanales/Canales_ElDilemaDeLaInElDilemaDeLaInvestigacioi.pdf)>, consultado el 6 de septiembre de 2016.
- Canales, Alejandro, Yolanda Leyva, Edna Luna y Mario Rueda (2014), “Análisis de las condiciones contextuales para el desarrollo de la docencia”, en J. Rodríguez (coord.), *Aportaciones metodológicas a la evaluación a gran escala del aprendizaje y su contexto*, México, Editorial Universitaria, pp. 15-28.
- OCDE (2015), *Estudios económicos de la OCDE. Visión general*, México. Disponible en: <[http://www.oecd.org/economy/surveys/Mexico-Overview-2015 por ciento20Spanish.pdf](http://www.oecd.org/economy/surveys/Mexico-Overview-2015%20Spanish.pdf)>, consultado el 8 de octubre de 2016.
- Galvis, Rosa, Betsy Fernández y María Valdivieso (2006), “Construcción de perfil por competencias bajo el enfoque del marco lógico”, trabajo presentado en el Congreso Internacional de Calidad e Innovación en Educación Superior, Caracas.
- Glazman, Raquel (2003), “El vínculo docencia-investigación en la universidad pública”, en Porfirio Morán (comp.), *Docencia e investigación en el aula: una relación imprescindible*, México, CESU-UNAM, pp. 103-143.

- Ibarra, Eduardo (2000), “Evaluación, productividad y conocimiento: barreras institucionales al desarrollo académico”, *Sociológica*, vol. 14, núm. 41, pp. 41-59.
- Ibarrola, María de (2007), “El Sistema Nacional de Investigadores a 20 años de su creación”, en Daniel Cazés, Axel Didriksson, José Gandarilla y Eduardo Ibarra (coords.), *Disputas por la universidad: cuestiones críticas para confrontar su futuro*, México, CEIICH-UNAM, pp. 225-276.
- Popham, James (1988), *Educational Evaluation*, Nueva Jersey, Prentice Hall.
- Rueda, Mario, Edna Luna, Alejandro Canales y Yolanda Leyva (2012), Informe parcial del proyecto “Estudio de las prácticas y condiciones institucionales para el desarrollo de la docencia en universidades iberoamericanas”.
- Stake, Robert (1998), *Investigación con estudio de casos*, Madrid, Morata.
- Tedesco, Juan Carlos (1998), “Fortalecimiento del rol de los docentes: Balance de las discusiones de la 45ª sesión de la Conferencia Internacional de Educación”, *Revista latinoamericana de innovaciones educativas*, año 10, núm. 29, pp. 33-68.
- UNAM (s. f.), El Consejo Universitario. Disponible en: <<https://consejo.unam.mx/acerca-de>>, consultado el 21 de septiembre de 2016.
- UNESCO (2014), *Gestión del patrimonio mundial cultural. Manual de referencia*. Disponible en: <[file:///C:/Users/Servicio%20Social/Downloads/activity-827-3%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/Servicio%20Social/Downloads/activity-827-3%20(1).pdf)>, consultado el 24 de noviembre de 2015.