



**“El saber de mis hijos
hará mi grandeza”**

Universidad de Sonora
División de Ciencias Sociales
Maestría en Innovación Educativa

Tesis

La docencia en académicos de México ¿en el camino hacia el cambio?

Laura Edith Gutiérrez Franco

Directora:

Dra. Ety Haydeé Estévez Nénninger

Septiembre 2019. Hermosillo, Son

Universidad de Sonora

Repositorio Institucional UNISON



“El saber de mis hijos
hará mi grandeza”



Excepto si se señala otra cosa, la licencia del ítem se describe como openAccess

Hermosillo, Sonora, a 27 de septiembre de 2019

Dr. Juan Pablo Durand Villalobos

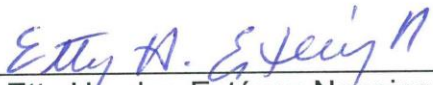
Coordinador de la Maestría en Innovación Educativa

Universidad de Sonora

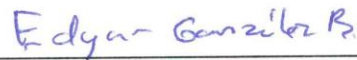
Presente.

Por este medio se le informa que el trabajo titulado ***La docencia en académicos de México ¿en el camino hacia el cambio?*** presentado por la pasante de maestría, *Laura Edith Gutiérrez Franco*, con número de expediente 211219401, cumple con los requisitos teórico-metodológicos para ser sustentado en el examen de grado, para lo cual se aprueba su publicación.

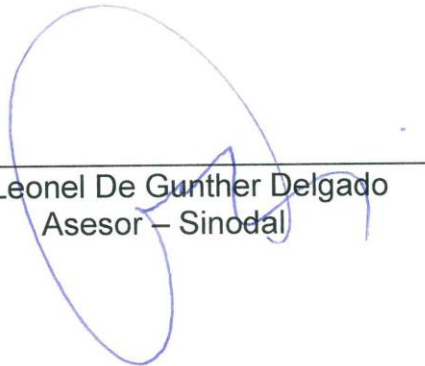
Atentamente



Dra. Etty Haydee Estévez Nenninger
Asesor – Director



Dr. Edgar Oswaldo González Bello
Asesor – Sinodal



Dr. Leonel De Gunther Delgado
Asesor – Sinodal



Dr. Ángel Alberto Valdés Cuervo
Asesor – Sinodal – Externo

Esta tesis está dedicada a mi mamá. Por su apoyo incondicional y por escuchar mis quejas e inquietudes, muchas gracias.

Agradecimientos

Agradezco al Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACyt) y a la Universidad de Sonora por permitirme realizar mis estudios de maestría y darme la oportunidad de desarrollarme académicamente

A mi directora de tesis, la Dra. ETTY Haydeé Estévez Nénninger por su tiempo, guía dedicación y enseñanzas. Gracias por apoyarme y ayudarme en el desarrollo de esta tesis. Además, por permitirme trabajar estos dos años bajo su línea de investigación y creer en mis capacidades.

A mis sinodales, el Dr. Edgar Oswaldo González Bello, el Dr. Leonel De Gunther Delgado y el Dr. Ángel Alberto Valdés Cuervo quienes dedicaron su tiempo para leerme, apoyarme y dar sugerencias que lograron la culminación de esta investigación. También al Dr. Glen Jones y a la Dra. Grace Karram por recibirme en el OISE de la Universidad de Toronto durante mi estancia de investigación.

A mis profesores de la Maestría en Innovación Educativa, a la Dra. Emilia Castillo, al Dr. Juan Pablo Durand, al Dr. Raúl Rodríguez, al Dr. Daniel Carlos Gutiérrez, al Dr. Federico Zayas, a la Dra. Lilian Salado, al Dr. René Contreras y a la Dra. Alma Carrasco por todas las lecciones y el tiempo brindado para enriquecer mis conocimientos y desarrollar habilidades de investigación.

A Irene y Any por toda su ayuda con los procesos administrativos y también por su disposición para responder dudas y apoyar con cualquier solicitud.

A mis compañeros de la MIE quienes con sus ideologías me hicieron crecer como persona y por siempre estar ahí para escuchar mis inquietudes, compartir experiencias y enriquecer nuestras ideas por medio de discusiones. A mis compañeras de Desarrollo Curricular en Educación Superior quienes lograban reírse todo el tiempo a pesar del estrés y ansiedad.

Por último, a mis familiares, en especial a mis padres, quienes siempre apoyaron mi decisión de entrar a la maestría y me motivaron para poder concluir esta etapa con éxito. A mis amigos quienes soportaron todas mis pláticas sobre la maestría y mis ausencias.

Resumen

La presente tesis tuvo como objetivo analizar las características de la docencia y los rasgos de internacionalización de esta actividad que realizan los académicos de diferentes tipos de IES en México. El estudio se realizó a académicos adscritos a una de las IES seleccionadas, con cualquier tipo de contrato, docente de licenciatura o posgrado y perteneciente a cualquier disciplina. Para la recopilación de la información se utilizó un cuestionario electrónico el cual se analizó por medio de estudios descriptivos. Los resultados indican que los académicos utilizan principalmente la enseñanza expositiva para impartir clases aunque, con menor frecuencia, también utilizan otros métodos y prácticas con rasgos innovadores. Además, se identificaron rasgos de internacionalización en la docencia y la manera en que las IES promueven distintas estrategias para alcanzar indicadores de calidad por medio de la internacionalización. Entre las principales conclusiones se destacan el reconocimiento de dos perfiles de académicos: los tradicionales y los que se encuentran dispuestos al cambio, quienes se distinguen principalmente según sexo y tipo de contrato. También se identificaron las IES donde sus académicos se encuentran inclinados a actividades docentes innovadoras. A su vez, destacan las estrategias de cambio en la internacionalización realizadas por parte de las instituciones de acuerdo con la perspectiva de sus académicos.

Palabras clave: académicos, docencia, educación superior, internacionalización.

Índice

Introducción	1
Capítulo I. Contextualización y planteamiento del problema.....	5
1.1 Contexto de investigación	5
1.1.1 Orientaciones de organismos internacionales y políticas nacionales sobre académicos.....	9
1.1.2 Transformación del sistema de educación superior en México ...	12
1.2 Acercamiento al estudio de la profesión académica de México.....	17
1.2.3 Estudios comparativos retomando encuestas previas.....	24
1.2.4 Otros estudios de profesión académica	25
1.3 Planteamiento del problema.....	30
1.4 Pregunta de investigación	34
1.4.1 Preguntas específicas	34
1.5. Objetivo de investigación	34
1.5.1 Objetivos específicos	35
1.6 Justificación.....	35
Capítulo II. Marco teórico.....	38
2.1 Profesión académica: teorización y conceptos clave.....	38
2.2 Perspectivas teóricas sobre la docencia.....	40
2.3 Alcances de la internacionalización en las actividades académicas .	48
2.4 Las IES y el manejo del conocimiento	53
2.5 Campo disciplinar como eje de diferenciación de los académicos	55
2.6 Políticas públicas y programas dirigidos a los académicos	57
2.7 Modelo teórico de la investigación.....	61
Capítulo III. Marco metodológico	66
3.1 Método y tipo de estudio.....	67

3.2	Contexto, población y criterios de selección.....	67
3.3	Muestra.....	69
3.4	Dimensiones y variables del estudio	70
3.5	Técnica, instrumento y recolección de datos	72
	3.5.1 Ruta metodológica	74
3.6	Procesamiento y análisis de la información	76
Capítulo IV. Análisis y discusión de resultados.....		78
4.1	Características sociolaborales y profesionales de los académicos	78
4.1.1	Disciplina, situación y estatus laboral de los académicos	83
4.2	Métodos y actividades de docencia universitaria	86
4.2.1	Métodos y tipos de enseñanza según el perfil, institución y disciplina	87
4.2.2	Usos de TIC en la docencia	100
4.2.3	Diseño de programas y materiales educativos por tipo de IES .	107
4.2.4	La docencia en PTC a 10 años de la encuesta RPAM.....	113
4.3	Preferencias académicas, dedicación a docencia y participación en programas de políticas públicas.....	116
	4.3.1 Preferencias académicas	116
	4.3.2 Horas de dedicación a la docencia	119
	4.3.3 Participación en programas de reconocimiento y relación con docencia	122
	4.3.4 Horas de dedicación a docencia y programas de reconocimiento académico	124
	4.3.4.1 Impacto de los programas de política pública en la calidad de la docencia	126
4.4	Internacionalización de la docencia	129

4.4.1 Internacionalización en el currículum en las IES	129
4.4.2 Estrategias institucionales para la promoción de la internacionalización	134
4.4.3 Efectos de las estrategias de internacionalización	140
Capítulo V. Conclusiones	148
5.1 La docencia de académicos: en camino hacia el cambio	148
5.2 La internacionalización: contrastes institucionales entre el sector público y privado	151
5.3 Reflexiones finales	152
5.4 Recomendaciones y agenda de investigación	155
5.5 Aportaciones	157
5.6 Alcances y limitaciones	158
Referencias	160
Anexo	191
Anexo A. Cuestionario de académicos.....	191

Índice de figuras

Figura 1. Modelo teórico de la investigación	62
Figura 2. Ruta procedimental para el análisis de la docencia de los académicos. 66	
Figura 3. Fases para la recolección de datos.....	75
Figura 4. Distribución de académicos en las IES por disciplina.....	84
Figura 5. Grado de estudios de académicos por campo disciplinar	85
Figura 6. Docencia expositiva frente a grupo N= 4,685 (porcentajes)	88
Figura 7. Aprendizaje basado en proyectos N=4,685 (porcentajes)	90
Figura 8. Enseñanza individualizada e interacción en persona/presencial con estudiantes fuera de clase (N=4,687, porcentajes)	93
Figura 9. Regulación de enseñanza individualizada por tipo de IES	95
Figura 10. Enseñanza basada en prácticas o trabajo de laboratorio por campo disciplinario (N=4,687, porcentajes)	96
Figura 11. Enseñanza en prácticas o laboratorio por campo disciplinario (N=4,687, porcentajes).....	98
Figura 12 Enseñanza en ambientes laborales por campo disciplinario (N=4,687, porcentajes).....	99
Figura 13. Aprendizaje asistido por TIC y/o por computadora por tipo de IES	102
Figura 14. Empleo de correo electrónico o redes sociales con fines pedagógicos por tipo de IES.....	104
Figura 15. Educación en modalidad no presencial por tipo de IES	106
Figura 16. Diseño de materiales N=4,687 (porcentajes)	108
Figura 17. Académicos que desarrollan currículos por tipo de IES	109
Figura 18. Académicos que desarrollan material didáctico por tipo de IES	111
Figura 19. Preferencias académicas sobre la docencia y/o la investigación por tipo de institución (N=4,650)	118
Figura 20. Preferencias académicas según participación en programas de políticas públicas	119
Figura 21. Existencia de una regulación de horas dedicadas a docencia por tipo de institución (n=4,685, porcentajes).....	121

Figura 22. Académicos de acuerdo con implementación de perspectivas y contenidos internacionales en cursos por tipo de IES.....	131
Figura 23. Grado de acuerdo con afirmación sobre el incremento de estudiantes internacionales por tipo de IES.....	132
Figura 24. Grado de acuerdo con afirmación sobre la presencia de estudiantes extranjeros en posgrado.....	133
Figura 25. Grado de acuerdo con afirmación sobre claridad por parte de las IES para lograr la internacionalización.....	135
Figura 26. Grado de acuerdo con afirmación sobre oportunidades y financiamiento para estudiantes extranjeros por parte de las IES.....	137
Figura 27. Grado de acuerdo con afirmación sobre oportunidades y financiamiento para académicos extranjeros por parte de las IES.....	139
Figura 28. Resultados de la internacionalización en las instituciones.....	141
Figura 29. Mayor calidad educativa como resultado de la internacionalización en las IES.....	142
Figura 30. Mayor prestigio como resultado de la internacionalización en las IES.....	143
Figura 31. Incremento de la movilidad de estudiantes como resultado de la internacionalización en las instituciones.....	144
Figura 32. Incremento de la movilidad de académicos como resultado de la internacionalización en las instituciones.....	146

Índice de tablas

Tabla 1. Expansión en la educación superior (1970-2017)	13
Tabla 2. Subsistemas de IES en México, funciones sustantivas y nivel de oferta. 14	
Tabla 3. Reconfiguración de la profesión académica en México.....	18
Tabla 4. Universo de IES y de académicos.....	68
Tabla 5. Delimitación de universo de IES y de académicos	69
Tabla 6. Instituciones y académicos de la muestra objetivo.....	70
Tabla 7. Dimensiones, variables y reactivos de instrumento.....	71
Tabla 8. Universo y muestra de académicos por sexo y tipo de institución.....	79
Tabla 9. Promedio de edad de académicos por tipo de IES.....	81
Tabla 10. Grado máximo de estudios de académicos por tipo de IES	82
Tabla 11. Estatus laboral de académicos por tipo de IES	86
Tabla 12. <i>Docencia de los académicos de TC en 2007 (1,882) y 2018 (3,813) ..</i>	114
Tabla 13. Preferencias académicas sobre la docencia y/o la investigación (N=4,650)	117
Tabla 14. Horas por semana dedicadas a docencia por tipo de IES dentro del periodo de clases (N=3,750)	120
Tabla 15. Académicos que reportan participar en programas de apoyo académico por tipo de institución.....	124
Tabla 16. Horas de dedicación a la docencia a la semana en relación con Programa de Estímulos.....	124
Tabla 17. Horas de dedicación a la docencia a la semana en relación con PRODEP	125
Tabla 18. Horas de dedicación a la docencia a la semana en relación con SNI .	125
Tabla 19. Porcentaje de acuerdo con la afirmación "Permite mejorar la calidad de la docencia" relacionada con los programas de estímulo por tipo de IES	127
Tabla 20. Nacionalidad de los académicos	138

Introducción

En la actualidad, la educación superior pasa por un proceso de cambio marcado por el incremento del interés por la Ciencia y la Tecnología (CyT) como el principal factor de la sociedad del conocimiento. Debido a esto, distintos organismos internacionales y nacionales han elaborado recomendaciones vinculadas al mejoramiento del perfil de los académicos y de su trabajo, así como a la mejora del currículo y la incorporación de la dimensión internacional, todo esto con el fin de que las Instituciones de Educación Superior (IES) puedan encarar los cambios de la sociedad actual.

Los gobiernos de México han implementado diferentes políticas públicas en las últimas tres décadas con la finalidad de mejorar las funciones del académico dentro de las IES con el fin de alcanzar una educación de calidad, donde se generen conocimientos y se desarrollen las capacidades y habilidades de los estudiantes. Tales políticas reconocen que las funciones principales de los académicos son la investigación y la docencia, aunque también promueven otras actividades como la gestión, la difusión y la tutoría.

Las funciones de los académicos son influenciadas por los cambios contextuales, económicos, políticos y globales que afectan las formas de trabajo en las IES. Algunos de estos cambios se relacionan con la necesidad de integración de métodos innovadores de enseñanza y la incorporación de rasgos de internacionalización en los perfiles académicos, como la preparación en instituciones extranjeras, la incorporación de contenidos internacionales en sus cursos, el uso de otra lengua, la colaboración con colegas de instituciones de otras partes del mundo, entre otras.

En ese sentido, la investigación se dirigió a analizar las características de la profesión académica, con énfasis en la docencia e internacionalización de los académicos en México en pro de reconocer cambios que pueden estar relacionados con las exigencias de los organismos y políticas públicas de la última década.

En el primer capítulo se presenta el contexto y los antecedentes que permitieron establecer el problema de investigación, en el cual se interroga en torno

a por qué sí la docencia es desde antaño una de las actividades principales de la profesión académica y los organismos nacionales e internacionales han propuesto cambios para la mejora de la calidad educativa, continúa siendo una metodología tradicional la manera principal de llevarla a cabo. Adicionalmente, se observa que han prevalecido los programas de política pública donde existen diferencias entre instituciones y académicos que participan o no en estos programas. También se encuentra que una problemática que enfrenta la docencia es la falta de políticas que desarrollen la internacionalización en las IES por lo que la docencia se ve afectada al no estar las instituciones preparadas para los retos en la sociedad actual y los entornos internacionales.

En este apartado se exponen las preguntas de investigación orientadas a analizar cuáles son las características de las actividades de docencia y de internacionalización y se apoya en otras preguntas específicas. Para responder a estas preguntas se establecieron distintos objetivos, tales como analizar las características de la profesión académica con énfasis en la docencia y los rasgos de internacionalización en académicos de diferentes disciplinas y tipos de IES de México.

El segundo capítulo describe el marco teórico-conceptual sobre la profesión académica, aquí se comienza con una descripción sobre cómo surge la profesión académica y cómo esta se ha transformado conforme a los cambios sociales y económicos. Además, se expone una explicación de los rasgos que afectan a las actividades académicas considerando las fuerzas centrífugas y centrípetas de la profesión estipuladas por Clark (1991) y cómo estas fuerzas, la institución las políticas públicas y la disciplina influyen en cómo se llevan a cabo las tareas de docencia e internacionalización por los académicos.

En este mismo capítulo, se consideran las transformaciones de la docencia y la visión sobre cuáles son las teorías pertinentes para el aprendizaje y las adaptaciones metodológicas oportunas en la actualidad. Por otro lado, se indaga sobre la internacionalización como respuesta a los cambios causados por la globalización, las motivaciones para su implementación, los factores que impulsan

a que las IES integren estos rasgos, las estrategias que fomentan esta actividad por parte de las instituciones como la integración de contenidos extranjeros en el currículum, el uso del idioma inglés en las IES para la docencia y comunicación científica y por último, el papel de las tecnologías de la información y comunicación (TIC) en la internacionalización.

El tercer capítulo contiene la metodología de esta investigación realizada en colaboración con el proyecto de investigación nacional “La profesión académica en México: impacto de la dinámica social basada en el conocimiento y la innovación” que aplicó en el país una tercera encuesta internacional denominada Academic Profession in the Knowledge-based Society (APIKS). Este capítulo explora el contexto de la investigación, que fue dirigida a académicos con cualquier tipo de contrato y de todos los campos disciplinares en cinco subsistemas de educación superior; estas instituciones fueron incluidas en el estudio debido a que contaban con trayectoria en el país, programas de licenciatura y posgrado, finalmente, académicos suscritos al Sistema Nacional de Investigadores (SNI). Se detalla la técnica e instrumento para la recolección de datos; este proceso se obtuvo por medio de un cuestionario enviado por correo electrónico. Finalmente se presenta el procesamiento y técnicas para el análisis de datos.

En el capítulo cuatro se presentan y analizan los resultados de la investigación. Está dividido en cuatro secciones; en la primera se muestran las características de los académicos que participaron en el estudio, en la segunda se describen las actividades de docencia de los profesores. Después se describe la participación en los programas de políticas públicas y el impacto de estos en la docencia. Finalmente, se analizan los rasgos de internacionalización en la enseñanza, las estrategias realizadas por las IES para promoverla y los resultados observados de estas actividades.

Por último, en el capítulo cinco se presentan las conclusiones, reflexiones finales, recomendaciones para la mejora de la profesión, aportaciones del estudio y finalmente, una agenda de investigaciones pendientes para la comprensión del fenómeno de la vida académica. Las conclusiones principales giran en torno a las

características observadas en la docencia de los académicos, para ello se elaboraron dos perfiles de académicos donde se separan de acuerdo con las actividades de docencia que realizan según su perfil, aspectos sociolaborales y disciplinares. También se identificaron las IES que tienen mayor inclinación hacia el cambio de la docencia y las estrategias de cambio en la internacionalización de los académicos y por parte de las IES desde la percepción de los sujetos encuestados.

Capítulo I. Contextualización y planteamiento del problema

Esta investigación busca analizar las características de la profesión académica, con énfasis en la docencia e internacionalización de los académicos pertenecientes a diferentes tipos de IES de México. Para ello se consideró su situación profesional, sus condiciones laborales, sus rasgos sociodemográficos y su adscripción disciplinar e institucional.

Para esto, como se muestra en los apartados siguientes se hizo una revisión del contexto que engloba a la profesión académica, considerando los rasgos de la sociedad del conocimiento y los parámetros de calidad establecidos por organismos internacionales y nacionales; además se explorará el Sistema de Educación Superior (SES) mexicano, así como las políticas públicas que han influido en el trabajo de los académicos y sus condiciones.

1.1 Contexto de investigación

La docencia y producción del conocimiento son dos actividades principales de la profesión académica influenciadas por los cambios sociales y económicos que afectan a la sociedad. Uno de los fenómenos que influye en estos cambios es la globalización, que es definida como un proceso que logra crear relaciones y espacios sociales transnacionales, les da valor a las distintas culturas locales y posiciona a los países en vías de desarrollo en un primer plano (Beck, 2008).

Alrededor del mundo, las IES son un contexto donde el conocimiento se produce y se transmite; estas instituciones operan en el entorno global y son el enlace con la comunidad científica internacional. Por este motivo la globalización es clave para la educación superior e influye en la docencia y lo que se investiga, ya sea por medio de cursos que preparen a los estudiantes para la competencia a nivel nacional e internacional, o por la inversión en recursos para la investigación (Altbach, 2009b; Nayyar, 2009). Las principales trascendencias de la globalización en las IES son los rasgos de internacionalización de los estudiantes y académicos, el uso de TIC como herramienta de difusión del conocimiento y la inclusión de acciones de internacionalización en los programas curriculares.

En el caso de México, este es un país influido por diferentes retos económicos, políticos y sociales. De acuerdo con Casanova y Rodriguez (2014), los desafíos principales que afectan en el presente al SES mexicano son el desafío global, el conocimiento, la economía, las políticas y el desafío social. Más allá de representar la integración de un país a la economía mundial, la globalización es un proceso multidimensional que retoma estos desafíos y además considera aspectos de la ciencia y el conocimiento con el fin de lograr la competitividad con otros países (Gil, 2009; Nayyar, 2009; Quiroz, 2007).

La sociedad del conocimiento es un término asociado a los cambios surgidos a partir de la globalización. Esta sociedad se caracteriza por el incremento del acceso a la información y por estar en constante transformación. El concepto de sociedad del conocimiento ofrece una visión de futuro sobre la sociedad para guiar y ser pilar de los cambios en las políticas (Kruger, 2006; Ruiz, 1997). En palabras de Castillo et al. (2016) se define como “una prospectiva innovadora para la cual se debe transformar la universidad e innovarse para la participación en la generación, transferencia, intercambio y difusión del conocimiento con el uso de TIC” (p.20).

El rasgo principal de la sociedad del conocimiento es la contribución al desarrollo de la CyT, situación que demanda la generación y distribución del conocimiento en las instituciones para la formación de capital humano (García & López, 2016). Uno de los aspectos que facilita la difusión de conocimiento es el uso de las TIC. De acuerdo con Krüger (2006), a pesar de que la sociedad del conocimiento es impactada por el alto grado de acceso a la información, esta no se centra en el proceso tecnológico, sino que el mismo se considera como un elemento fundamental, sobre todo como un instrumento para la expansión de la educación. Es de destacar que la relación de la sociedad con la tecnología ha producido cambios en la docencia, en la interacción entre los académicos y los estudiantes, la cual puede ser llevada a cabo en escenarios virtuales, así como en el uso de prácticas que redefinen las metodologías al promover la formación de comunidades de aprendizaje (García & López, 2016).

A pesar del avance en el país, existen retos para que la educación superior en México se inserte en la sociedad del conocimiento, de estos los que conciernen a la docencia y la internacionalización de esta inserción son la transición de modelos pedagógicos tradicionales a programas educativos que promuevan el aprendizaje autónomo; la formación integral donde se incluyan los conocimientos, habilidades, hábitos, destrezas, valores, reflexión de los académicos; la apertura de programas en modalidades alternativas; la flexibilidad de programas académicos; la incorporación de la movilidad de estudiantes y profesores intra e interinstitucional y el reconocimiento de la calidad académica que traspase fronteras (Ocampo, Camarena, & De Luna, 2011).

Por esta razón, se puede decir que en la sociedad del conocimiento un académico en sus actividades de docencia debe estar capacitado para dar seguimiento a los estudiantes por medio de tutorías y para desarrollar estrategias de planeación de clase donde las técnicas y recursos utilizados sean acordes con las necesidades de la sociedad actual; además, deben generar y publicar conocimientos científicos, mantenerse actualizado y autoevaluar su desempeño (Saravia, 2008).

Debido a las necesidades de las sociedades de conocimiento, las funciones de la profesión académica de educación superior no solo conciernen a la docencia, sino que se requiere de una nueva organización del trabajo académico, que incluye trabajo de tutoría de alumnos, actividades de gestión y planeación educativa, participación en proyectos de investigación y el uso de TIC (Trujillo, Jiménez, & Rivera, 2010).

Desde la perspectiva de Hargreaves (2003), para educar en la sociedad del conocimiento el profesor debe construir un tipo de profesionalismo en el que los componentes principales sean promover el aprendizaje cognitivo; aprender a enseñar de distintos modos, estar en constante aprendizaje profesional, trabajar y aprender en grupos académicos, desarrollar y partir de la inteligencia colectiva, construir una capacidad para el cambio y el riesgo y promover la confianza. Adicionalmente, deben ver a las familias de los estudiantes como socios del proceso

de aprendizaje. En este nuevo contexto de educación superior se necesitan académicos que sean flexibles para lograr adecuarse a las nuevas metodologías, desarrollar el pensamiento crítico, la responsabilidad social y la colaboración entre colegas para que la docencia se desarrolle de manera reflexiva (Imbernón, 2010).

Estas demandas hacia la profesión académica y la competencia entre países enfocada en el conocimiento y su difusión, coloca a México en una posición complicada debido a que continúa siendo una economía emergente que carece de la productividad y la competitividad de otros países en su misma categoría (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos, 2010). En lugar de establecer perfiles de esta sociedad utópica, se deberían dar recomendaciones para “llegar a ser” donde se cuente con una continuidad a las reformas y altos ingresos económicos; sin embargo, hay una falta de evaluación del funcionamiento de políticas y reformas y no se realiza una reflexión sobre lo que se ha hecho, lo cual es de suma importancia para lograr el cambio efectivo (Hargreaves & Fink, 2003).

Desde el punto de vista de Binimelis (2010) al hacer una comparación con países desarrollados como Dinamarca y Finlandia, la sociedad del conocimiento enfatiza la exclusión de los países que no logran alcanzar los estándares de desarrollo establecidos. De acuerdo con Pedraja (2012), los requerimientos para la efectividad en la enseñanza causan tensiones en los académicos debido a que puede carecer de una concordancia entre los requerimientos, las ideologías y sus propias capacidades, sumado a limitaciones de tiempo y espacio en las instituciones para el desarrollo de la labor académica.

No obstante, pese a que México es un país con una economía emergente y no del todo desarrollada, se ha identificado que es posible ser una sociedad del conocimiento. Robles (2002) utilizó la metodología de evaluación del conocimiento del Banco Mundial e indicó que es posible hablar de una sociedad del conocimiento en aquellos lugares donde se presenta un capital humano calificado y el uso intensivo del conocimiento. También donde se tenga un grado de atractivo para la competencia internacional, una institución que favorezca la certidumbre y la confianza de los sujetos. Además, en lugares con sistemas de innovación y la

infraestructura para ello. Los resultados de este análisis indican que los estados de la República que se encuentran preparados para confrontar los retos de este tipo de sociedad son los fronterizos como Baja California, Sonora, Chihuahua, Coahuila, Nuevo León y Tamaulipas junto con Jalisco, Aguascalientes, Querétaro y la Ciudad de México. Por otro lado, Guerrero, Oaxaca y Chiapas cuentan con pocos elementos de este tipo para desarrollar una sociedad basada en el uso intensivo del conocimiento, y ello a razón de sus condiciones socioeconómicas.

Retomando a los autores mencionados en los párrafos anteriores, la educación se encuentra en un constante cambio causado por la necesidad de los países de lograr estándares de calidad y competir entre ellos en lo que se ha vuelto una sociedad utópica, donde el fundamento se encuentra en cómo se trabaja con el conocimiento en sus distintas aplicaciones. Esto ha modificado la profesión académica; desde una mirada más detallada de la docencia se observa que esta función académica se encuentra conformada por un conjunto de tareas que van más allá de la transmisión de conocimientos. De la misma manera, se revela que esta actividad ya no solo debe tener impacto a nivel nacional, sino que es necesario que cuente con relevancia en contextos internacionales.

1.1.1 Orientaciones de organismos internacionales y políticas nacionales sobre académicos

Los organismos internacionales como el Banco Mundial (BM); la Organización de las Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura (UNESCO); la Organización de Cooperación y Desarrollo Económico (OCDE) buscan orientar las políticas públicas dirigidas a las IES. Estas se encargan de proporcionar recomendaciones a los distintos países que las conforman con el fin de mejorar la calidad de las instituciones y a su vez repercuten en las actividades sustantivas de la profesión académica (Maldonado, 2000).

Estos organismos tienen un común denominador en sus sugerencias: la calidad educativa. Este término en educación superior ha sido retomado por distintos autores y organizaciones. De acuerdo con Acosta (2005), esta educación

tiene como objetivo principal el desarrollo cognitivo de los estudiantes en todos los niveles educativos por medio de la creación de condiciones que faciliten su desarrollo y así contribuir al aumento de beneficios en el individuo a lo largo de su vida. De manera similar, para el gobierno mexicano, como lo indica el Plan Nacional de Desarrollo 2013-2018 (PND), una educación de calidad desarrolla el capital humano de los ciudadanos, promoviendo la innovación, la CyT y disminuyendo la brecha entre lo que se enseña y las habilidades necesarias en la sociedad actual.

Dados esos retos para el alcance de una educación de esta categoría los académicos necesitan desarrollar un perfil adecuado. Por ello, estas sugerencias repercuten en la profesión académica debido a que permean la visión de las habilidades que deben poseer los académicos. Las indicaciones proporcionadas por los organismos para alcanzar una educación de calidad son: seleccionar académicos capacitados y perfeccionar sus habilidades; mejorar el diseño y desarrollo del currículum, fortalecer la movilidad académica; crear redes de posgrado y usar las TIC como una herramienta para adquirir conocimiento (UNESCO, 1999).

En esa misma línea, la OCDE agrega otras sugerencias, entre ellas promocionar la libertad académica, la autonomía institucional e incorporar nuevos métodos pedagógicos (Alarcón, 2007; Maldonado, 2000). Consecuentemente, el BM (2010) busca el fortalecimiento de los países por medio de inversiones, en el caso de la educación superior se apoya la preparación del académico; la innovación de la enseñanza, de las organizaciones y de los programas de estudio; el aumento de la cantidad y calidad de IES; el establecimiento de sistemas de acreditación y evaluación del desempeño; y por último, el aumento de la calidad y productividad de los estudios de posgrado y la investigación para contribuir al intercambio científico tanto a nivel nacional como internacional.

En México la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) en el documento “La educación superior en el siglo XXI” planteó las propuestas para el desarrollo de la educación superior tomando como referente una visión de la educación al año 2020. Para el mejoramiento de la

educación superior se propuso (1) la consolidación de los cuerpos académicos con el objetivo de lograr aumentar el número de profesores que atiendan a los estudiantes de distintos grados académicos, cuenten con formación pedagógica, tengan dominio de idiomas extranjeros y liderazgo. También procura aumentar el número del personal académico con estudios de posgrado concluidos para que las IES cumplan con una educación de calidad; (2) el desarrollo integral de los alumnos por medio de programas en los que el enfoque de la docencia no es la enseñanza sino el aprendizaje del alumno; (3) la innovación educativa mediante nuevos modelos educativos que promuevan la operación de nuevas modalidades, el uso de las tecnologías, cambios en los planes de estudio, métodos de enseñanza, la proporción balanceada entre la teoría y la práctica de los planes de estudios y cambios en las concepciones y técnicas de evaluación; (4) la vinculación de las actividades de las IES con su entorno y (5) la gestión, planeación y evaluación institucional con el objetivo de contar con mecanismos efectivos de aprendizaje institucional y toma de decisiones para mantener altos niveles de calidad.

Con base en dicho documento se plantearon aspectos de internacionalización que las IES deberían implementar para la competencia en el mercado internacional. A grandes rasgos, consisten en dar prioridad al intercambio y la cooperación entre las IES del país con las del extranjero, la creación de redes académicas, propiciar el conocimiento de otras culturas, lenguas y aspectos que favorezcan al respeto de otras comunidades y fortalecer la cooperación nacional e internacional. Además, se propuso el fortalecimiento de la docencia por medio de contenidos de los planes y programas que consideren que el conocimiento se actualiza conforme a las disciplinas del mundo, por lo que se requiere que el currículum explore contenidos del escenario global para incrementar la capacidad institucional para competir en el mercado internacional.

Similarmente, el PND 2013-2018 plantea las principales metas en el ámbito educativo para alcanzar la educación de calidad. Primeramente, busca la modernización de la infraestructura y equipamiento de los centros educativos; garantizar la calidad de los planes y programas de estudio con el fin de obtener aprendizajes significativos y competencias que contribuyan al desarrollo de México,

promover la incorporación de las TIC en el proceso de enseñanza-aprendizaje y disminuir el abandono escolar en todos los niveles. Con respecto a la mejora del desarrollo científico, tecnológico y la innovación, se considera importante el crecimiento de la investigación científica y el desarrollo tecnológico como elemento indispensable para la transformación de México en una sociedad del conocimiento.

En el quinto informe de gobierno publicado en 2017, se indicó la importancia de la mejora de la calidad en educación superior por medio de ambientes académicos donde los profesores, especialistas e investigadores sean capaces de generar y aplicar el conocimiento de manera innovadora y a la vez desarrollar una actividad académica pertinente y relevante en las distintas áreas del conocimiento por medio de la profesionalización.

En suma, los organismos nacionales e internacionales y el gobierno mexicano han reconocido a los académicos como un eje principal para el alcance de la calidad educativa a nivel superior. Si bien estos sujetos han formado parte de las IES a lo largo de la historia, se observa que es necesario un cambio tanto en las instituciones como en los académicos; en este nuevo paradigma se deben incorporar nuevos perfiles en los académicos, para que ellos no solo cuenten con conocimientos disciplinares sino además con grados académicos avanzados, que les permitan lograr la innovación en sus actividades e integrar la internacionalización en las actividades sustantivas (docencia, investigación, gestión y difusión) de la profesión académica. Con base en ello, se requiere identificar si las IES y los académicos se han esforzado por seguir estas indicaciones o continúan realizando actividades de antaño que ya no se consideran efectivas para el alcance de una educación de calidad. Mismo que sea de utilidad para las nuevas generaciones de estudiantes que ingresan a las instituciones mexicanas.

1.1.2 Transformación del sistema de educación superior en México

En México se han gestado transformaciones que han impactado en la economía, la política y la sociedad, y en el desarrollo de la educación superior (Grediaga, Rodríguez, & Padilla, 2004). La evolución del país se notó mayormente a finales de la década de los 60 y a principios de los años 80 cuando se manifestó

un alza en el número de estudiantes de nuevo ingreso a las universidades, lo que llevó a los sistemas de educación superior a la contratación de profesionistas y estudiantes (por terminar sus licenciaturas) para que pudieran impartir clases y así cubrir la demanda; a esto se le conoce coloquialmente como la masificación de la educación superior. En este contexto la profesión académica registró un incremento (Brunner, 1990). Si bien este proceso de masificación tuvo su auge décadas atrás, el crecimiento en la matrícula, en el número de IES y en la cantidad de académicos que laboraban en las instituciones ha continuado hasta la fecha, en la Tabla 1 se muestra el panorama del crecimiento en la educación superior, sus instituciones, matrícula y académicos en el periodo 1970- 2017.

Tabla 1. *Expansión en la educación superior (1970-2017)*

	1970	1985	1990	2000	2007	2010	2017
Instituciones	115	271	372	1,416	2,234	2,741	3,201
Matrícula	225,000	840,000	1,206,100	1,206,100	2,528,664	2,981,313	3,762,679
Académicos	25,000	95,799	113,238	220,000	265,958	308,061	388,348

Fuente: elaboración propia con datos de Gil (2009); Sistema Nacional de Información Estadística Educativa: SEP (2017).

Además del crecimiento de la matrícula, aumentó el número de instituciones en el país y se diversificaron las actividades que debían realizar los académicos. En la actualidad, de acuerdo con la Subsecretaría de Educación Superior, en México existen Instituciones Públicas Federales (IPF), Instituciones Públicas Estatales (IPE), Institutos Públicos Tecnológicos (IPT), Centros Públicos de Investigación (CPI) y Escuelas Normales Públicas e Instituciones privadas (IP). El SES del país está integrado por universidades públicas y privadas, este se caracteriza por los programas académicos que se ofrecen y por las actividades principales que se llevan a cabo en la institución, esto es, docencia, investigación, extensión y/o difusión; dichas instituciones pueden variar también por el tipo de gobierno que otorga el subsidio (gobierno federal o estatal). Paralelamente, se diferencian entre instituciones públicas y privadas. En la Tabla 2 se muestra la tipología de las IES con sus funciones y la cantidad de instituciones presentes en cada subsistema.

Tabla 2. *Subsistemas de IES en México, funciones sustantivas y nivel de oferta*

Tipo de IES	Núm. de IES	Funciones
CPI	30	Investigación principalmente y docencia en posgrado.
IPF	7	Docencia en licenciatura y posgrado, Investigación, extensión y difusión de cultura.
IPE	57	Docencia licenciatura y posgrado, investigación, extensión y difusión de cultura.
IPT	412	Docencia en licenciatura y posgrado principalmente, investigación en menor medida, extensión y prestación de servicios.
IP	3,589	Docencia principalmente e investigación.

Fuente: elaboración propia con datos de Cruz y Cruz (2008); datos estadísticos de ANUIES (2014)

Como se mencionó previamente, desde hace tres décadas la educación superior en México comenzó a sufrir cambios notables. Esta situación contribuyó en que fuera posible introducir diversas políticas públicas en pro de la mejora de la calidad de la educación. Con base en lo establecido por los organismos internacionales y nacionales, así como los planes del gobierno, en este país se han creado distintos programas que se encargan de estimular a los académicos bajo el objeto de que lleven a cabo trabajos de docencia e investigación. Esto se realiza por medio de estímulos financieros, tal es el caso del Programa para el Desarrollo Profesional Docente (PRODEP), el Programa de Estímulos al Desempeño del Personal Docente (PEDPD) y el Sistema Nacional de Investigadores (SNI). Este último se enfoca casi exclusivamente en investigación por parte de los académicos en los últimos años (Galaz et al., 2008; Grediaga, 2001).

Cabe mencionar que los apoyos del programa PRODEP, que incluyen en sus lineamientos la calidad de la docencia, son destinados a estudios de posgrado de calidad (maestría, doctorado y especialidades) para los académicos de tiempo completo de universidades públicas. Estos apoyos buscan reconocer a quienes cuenten con el perfil deseable estipulado, esto es, eficacia y equilibrio de la docencia junto con las demás funciones académicas (investigación, tutoría y gestión). Por

último, apoya a la contratación de nuevos académicos de tiempo completo que ya cuenten con posgrado y los reincorpora a la institución después de haber completado sus estudios realizados por medio de este programa, además de que les brinda apoyo por medio de equipos de trabajo (PRODEP, 2018).

Por otro lado, se encuentra el PEDPD, que es un recurso extraordinario dirigido a las universidades públicas estatales cuyo objetivo es reconocer la calidad del desempeño de los académicos en actividades de docencia, investigación y gestión académica. De esa manera, reconoce la dedicación a la docencia y la permanencia en la institución misma; estos factores se distribuyen entre distintos requisitos pautados en convocatorias institucionales (Universidad de Sonora, 2018).

El SNI recompensa la tarea investigativa de los académicos que innoven por medio del desarrollo de patentes, propiedad intelectual, software, entre otras actividades que mejoren la calidad científica y tecnológica del país. Este programa tiene dentro de sus evaluaciones aspectos de internacionalización académica en la labor investigativa con impacto a nivel nacional e internacional, como la publicación de artículos o libros en editoriales académicas reconocidas y la transferencia intelectual; también se otorga este estímulo financiero a académicos con trayectoria que realicen de manera habitual y sistemáticamente actividades de investigación con reconocimiento en México y en otros países.

Es debido a estos programas que demandas como la calidad y la eficiencia, la rendición de cuentas y la participación en el contexto internacional se han vuelto retos para los académicos (Grediaga et al., 2004). Sin embargo, la implementación de estas políticas públicas es criticada por su insuficiencia para promover transformación en la universidad con respecto a las formas para la medición del desempeño, dado que se percibe al estímulo no como un reconocimiento del trabajo de calidad sino como parte del salario del académico (Kent, 2009). Además, no se encuentra evidencia ni investigación en la que se muestre el impacto de la inversión de estas políticas en las instituciones (Gil, 2009).

Similarmente, el análisis de Álvarez y de Vries (2010) sobre las políticas públicas cuestiona las metas de las mismas y los recursos destinados a la mejora

de la enseñanza-aprendizaje y la producción científica; los autores notaron una falta de resultados explícitos acerca del impacto del posgrado en la mejora del aprendizaje o que los académicos cuenten con una mayor dedicación a la docencia. Al contrario, se ha notado que los académicos dedican menos horas a la docencia al dedicar más horas a la investigación y/o a la impartición de clases de los últimos semestres de licenciatura, maestría o doctorado con el fin de obtener los beneficios de políticas como el SNI. Otra de las críticas es la falta de atención de estas políticas hacia la actividad de la docencia y la mayor atención a la formación de investigadores; para estos autores, se ha generado a través de las últimas décadas un prejuicio sobre los beneficios de la investigación y sobre las habilidades para ejercer una buena docencia. En términos de estos autores, la obtención de un posgrado por parte de los académicos, los contratos de tiempo completo y los modelos educativos implementados en los últimos 20 años no han cambiado las formas de enseñanza tradicionales en México, la única diferencia parece ser que más académicos cuentan con un posgrado.

Aunque existe un perfil de académicos que fueron apoyados para su formación académica con posgrados y reingreso a las IES por medio de programas, existe otro que ingresa a la profesión con el perfil deseado por las universidades mexicanas, estos son los académicos que cuentan con doctorado y en algunos casos profesores que ya han ingresado a programas de reconocimiento a la investigación previo a la entrada a las instituciones.

En suma, en este apartado se brinda un breve panorama del contexto donde se ubica el trabajo del académico: las instituciones, su masificación, diversificación y los distintos programas de reconocimiento del trabajo académico. Esto con el fin de contextualizar las características de las instituciones y cómo influyen en la manera en la que se lleva a cabo la profesión de acuerdo con factores como las características particulares de la institución donde se labora y aspectos de programas externos que juegan con las prioridades académicas de los sujetos.

1.2 Acercamiento al estudio de la profesión académica de México

Los estudios de profesión académica se caracterizan por ser descriptivos y comparativos. A nivel internacional, el primer estudio que se realizó de profesión académica en las IES fue en 1992 bajo la coordinación de The Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching. Este estudio incluyó 14 países teniendo como hallazgos principales la dominación del sexo masculino en el núcleo académico de las universidades de los países involucrados, a excepción de Estados Unidos; además se encontró que los académicos se encontraban satisfechos con la institución y el ingreso económico (Eugene, 1996).

Derivada de esta investigación, en México se llevó a cabo la Encuesta Internacional de la Profesión Académica (EIPA), liderada por Gil en 1992 que exploró la diversidad de los académicos a principios de la década de 1990 considerando como aspectos principales las características de los académicos de las IES, su vinculación con la actividad académica, el impacto de conocimiento en las fases de su vida académica y la manera cómo la profesión se veía modulada por la cuestión de género. Este estudio logró esclarecer la dinámica del cuerpo académico de las IES, encontrando una amplia diversidad regulada por la diferencia entre instituciones, la variedad de disciplinas y sus consecuencias en la actividad profesional.

Más adelante, en 2006, nació el proyecto de Changing Academic Profession (CAP) en Estados Unidos, el cual consistió en un estudio comparativo de los académicos de 19 países, entre ellos México (Arimoto, Teichler & Cummings, 2013; Brennan, 2006; Galaz & Gil, 2009). Como parte de la investigación comparativa CAP en México se aplicó la encuesta llamada La reconfiguración de la profesión académica en México (RPAM), dirigida a profesores de tiempo completo (PTC); este proyecto fue liderado por Galaz et al. (2012) entre los años 2007-2008.

Partiendo de los resultados de la encuesta RPAM se han analizado los datos obtenidos con el fin de conocer a los académicos con contrato de PTC de México con respecto a su participación en políticas públicas, sus condiciones laborales, estudios de género, percepciones de los académicos sobre aspectos de su actividad

académica, metodologías y capital cultural. Los resultados de este estudio fueron a grandes rasgos un incremento en el número de académicas mujeres en las IES; también aumentó el grado de estudios al momento de ingresar, siendo mayor el número de académicos con grado de maestría y doctorado que ingresan a las instituciones, hecho que se puede relacionar con la inversión de los gobiernos para la mejora del perfil de los miembros del núcleo académico por medio de programas de políticas públicas. Vale añadir que el mercado académico mostró un cambio, pues pasó de ser en promedio un ingreso a la edad de 24 años en la década de 1990 a 34 años para el año 2007 (Galaz & Gil, 2009). En la Tabla 3 se ilustran los porcentajes con respecto a las características principales de los académicos retomadas de los estudios nacionales previos.

Tabla 3. *Reconfiguración de la profesión académica en México*

	1992 <i>n= 609</i>	2007 <i>n= 1,775</i>
Mujeres	30.9	35.7
Hombres	69.1	64.3
Grado máximo		
<i>Licenciatura</i>	63.8	38.3
<i>Maestría</i>	24.7	37.3
<i>Doctorado</i>	11.5	24.5
Grado de ingreso a la profesión académica		
<i>Licenciatura</i>	63.8	36.2
<i>Posgrado</i>	36.2	61.7

Fuente: elaboración propia con datos de Galaz y Gil (2009).

1.2.1 Trabajo académico según la disciplina y situaciones laborales

El mercado académico se encuentra compuesto por profesores de tiempo completo a los cuales se les demanda que cumplan con diversas funciones dentro de la institución; por otro lado, se encuentran quienes son contratados por asignatura o tiempo parcial, estos son sujetos que se involucran principalmente en actividades de docencia y en menor proporción a otras actividades académicas (Galaz et al., 2012). Estos mismos autores indicaron que a los académicos de tiempo parcial que laboran en instituciones de alto prestigio se les solicita

experiencia profesional y grados académicos de posgrado, sin embargo, estos académicos al no ser de tiempo completo, Galaz et al., (2012) señalaron que suelen ser excluidos por los programas federales e institucionales.

Los resultados de las encuestas anteriores EIPA y RPAM presentan cambios en el ingreso de mujeres en disciplinas como ciencias sociales y administrativas; otro de los cambios reconocidos es el aumento que se logró en la obtención de mayores grados en disciplinas como las ciencias naturales y exactas, ciencias sociales, agrícolas y tecnología e ingeniería. Al respecto, Galaz et al., (2012) manifestaron que se muestra un aumento en la presencia de mujeres en la academia mayormente en disciplinas como las ciencias sociales (de 29.9% a 43%) y en las ciencias administrativas (26.4% a 43.1%), mientras que en las ciencias exactas (33% a 29.8%) y de la salud (54.4% a 47.4%) se ha visto un decrecimiento. Con relación a las disciplinas que contaban con académicos con mayor grado se encontraron los siguientes porcentajes: ciencias naturales y exactas (23.5% a 62.4%), ciencias agrícolas (0% a 34.3%), ciencias sociales (13.4% a 42.5%) e ingeniería y tecnología (4.4% a 27.4%), mientras que el avance más bajo se encontró en ciencias administrativas (3.8% a 9.6%).

Los estudios nacionales previos han logrado identificar las diferencias entre los académicos con respecto a sus disciplinas, instituciones y condiciones laborales ligadas a la participación en programas de políticas públicas. De acuerdo con Galaz et al., (2012), los académicos mexicanos se encuentran bajo presión de diferentes políticas nacionales e institucionales que demandan de ellos diversas actividades que van desde las funciones principales de docencia e investigación, hasta la gestión de recursos y responsabilidades administrativas. Además, tomando en consideración los cambios económicos y sociales como la masificación y a la vez privatización del SES, el mercado académico se ha diversificado en dos tipos: el público y el privado, dentro de este tipo de instituciones se ha creado una segmentación entre académicos que se diferencian por su tipo de contrato y por sus preferencias con respecto a su trabajo académico (Galaz et al., 2012).

1.2.2 Docencia en académicos de México

Los resultados de la encuesta RPAM indicaron que el trabajo de los académicos en México se encuentra prioritariamente dividido en las actividades de docencia e investigación, siendo la docencia la actividad a la que los académicos le dedican mayor tiempo de su horario de trabajo (21.5 horas en promedio a la semana) en comparación con la investigación (10.1 horas) y las labores administrativas ocuparon un menor porcentaje (8.6 horas) (Galaz et al., 2012). Los autores encontraron una asociación entre las horas dedicadas a las actividades laborales y el tipo de institución de la que provenían los académicos; los datos indicaron que de los académicos encuestados, los provenientes de IPF, IPE, IPT e IP dedicaban más tiempo a la docencia (19 horas por semana), mientras que los CPI, por su naturaleza, le dedicaban más tiempo a la labor investigativa (24.7 horas).

Esta dedicación hacia ciertas actividades recibe la influencia de factores como el grado máximo de estudios de los académicos y su participación en programas de políticas nacionales e institucionales. Por su parte, Estévez y Martínez (2012) identificaron que los académicos que contaban con grado doctoral o postdoctoral dedicaban un porcentaje menor a la docencia, en otras palabras, a mayor grado académico, menor es la dedicación a la docencia y mayor a otras actividades como la investigación. Por otro lado, con respecto a la participación en programas de política pública, se encontró que entre mayor era el número de horas dedicadas a la docencia, menor era su participación en programas como becas de estímulos al desempeño y PRODEP. De los académicos que pertenecían al SNI, el 80% le dedicaba entre 0-20 horas a la docencia a la semana, por consiguiente, por pertenecer a este sistema su dedicación se dirigirá primordialmente a la investigación bajo el propósito de obtener los estímulos en cuestión.

Estos mismos autores señalaron que existen dos tipos de académicos de tiempo completo, el primero es un académico que prefiere la actividad de docencia, se encuentra satisfecho con esta actividad y no participa en programas de política pública a pesar de que esto significa contar con menos ingresos que aquellos que

dedican menor tiempo a la docencia. El otro perfil de académico se refiere a aquellos que dedican menor tiempo a la docencia y más a la investigación; aquí se encuentra un mayor número de académicos con doctorado, pero poca internacionalización y sujetos que participan en los programas de política pública, por lo que tienen acceso a mejores ingresos económicos (Estévez & Martínez, 2012).

En lo que respecta a las actividades de docencia realizadas por los académicos, Quihui (2009) en un estudio en la Universidad de Sonora con 265 académicos identificó una falta de desarrollo de materiales y de programas curriculares. Los resultados mostraron que, del total de académicos encuestados, el 77.5% diseñaba materiales para los cursos impartidos, mientras que el 53.3% participaba en el desarrollo de planes y programas de estudio. Con relación a las metodologías y medios más utilizados en su praxis de docencia, un 95.8% de los académicos indicó realizar docencia expositiva, seguido de interacción personal o por medio de correo electrónico (83.4%) y la incorporación de TIC en la enseñanza fue señalada por más de la mitad de los académicos (67.8%). Esta misma autora realizó un análisis de estas actividades de docencia por sexo de los sujetos y encontró que hay inclinación por el sexo femenino hacia métodos innovadores de enseñanza y que promueven el aprendizaje autónomo como la enseñanza individualizada basada en prácticas o trabajo de laboratorio y el aprendizaje por proyectos, mientras que los académicos del sexo masculino se inclinaban más por la enseñanza apoyada en las TIC, la educación con modalidad a distancia, la interacción personal con los estudiantes y la comunicación con el uso de medios electrónicos.

Del mismo modo, en un estudio en tres universidades de Sonora, Martínez (2011) caracterizó el quehacer docente de 308 académicos; los resultados demostraron que llevaban a cabo mayormente actividades como la comunicación con medios electrónicos (88%) y personal con los estudiantes (83%) y las que menos realizaban eran las metodologías de aprendizaje por proyectos (62%) y la educación a distancia (20%). Por su parte, este estudio también tomó en cuenta algunas opiniones respecto al grado de acuerdo con ciertas percepciones de la

docencia en las IES, los académicos indicaron encontrarse de acuerdo con la afirmación de que la institución alienta a la mejora de las habilidades docentes como respuesta a las evaluaciones y también que esta misma provee de cursos para mejorar la enseñanza. Sin embargo, se identificó el desacuerdo con la afirmación de que el grado académico es muestra de una mejor docencia.

En la encuesta RPAM se identificó el tipo de docencia llevada a cabo por los académicos de las ocho disciplinas distintas (ciencias naturales y exactas, ciencias de la salud, ciencias agropecuarias, ingeniería y tecnología, ciencias sociales, ciencias administrativas, educación y humanidades y artes), quienes en su mayoría realizaban docencia expositiva (96%) apoyada en gran parte con enseñanza individual (77%); además hacían uso de las tecnologías como apoyo en sus clases (68%). Un porcentaje menor de académicos utilizaba metodologías basadas en prácticas y trabajo de laboratorio (63%), aprendizaje por proyecto individual y en grupos (58%) y la modalidad de educación a distancia (13.6%) (Estévez, 2014). Considerando la variedad de disciplinas que fueron incluidas en este estudio, el bajo porcentaje en la aplicación de estas metodologías podría deberse a la naturaleza de las disciplinas, algunas requieren de prácticas en laboratorios, otras solamente cuentan con programas presenciales y existen instituciones donde el aprendizaje por proyectos podría aún no ser aplicado debido a la resistencia al cambio o de integración de nuevas metodologías.

Asimismo, la enseñanza universitaria ha cambiado dado que pasó de llevarse a cabo de manera tradicional a ser realizada con el apoyo de tecnologías y actividades relacionadas con el aprendizaje escolar. También cambió el perfil del profesor universitario, cuya actividad principal no es solamente la docencia, sino que se integran actividades de investigación, gestión y tutoría para la mejora de la calidad educativa. Como señaló Mas (2011), la labor del docente no consiste solamente en la impartición de clases sino también en la elaboración y planificación de contenidos, evaluación de estos; la contribución a la mejora de la docencia y la participación en la dinámica organizativa de la institución a la que pertenece.

La preparación de los estudiantes para los nuevos retos en la sociedad actual requiere que los académicos hagan uso de las TIC como apoyo para la enseñanza e implementar nuevas modalidades para la investigación y su difusión. De acuerdo con un estudio en 58 IES en México, se reconoció que el perfil docente necesario para promover la innovación educativa consistía en la capacidad de aplicar los conocimientos, fomentar el aprendizaje, actualizar continuamente la capacidad para la resolución de problemas, habilidades tecnológicas, capacidad de toma de decisiones, capacidad de investigación, entre otras. Además, se identificó la necesidad de prácticas internacionales apoyadas con tecnologías como vínculos con otras IES y empresas, también el uso de otros idiomas y materiales didácticos modernos que permitan la relación entre conocimiento y práctica (Lavín & Farías, 2012).

Una evaluación de las competencias en el uso de TIC en 432 académicos de diversas universidades en México mostró que los académicos de las IES evaluadas fueron principalmente del sexo masculino, con cinco o más años laborando en educación superior y con menos de 40 años; de acuerdo con los resultados del estudio, entre más joven era el docente, tenía mayor dominio en el manejo de TIC. Tales resultados indicaron que los académicos utilizaban el correo electrónico entre cuatro y cinco horas semanales (87%); mientras que el 89% utilizaba el internet más de cinco veces por semana.

Con respecto a la capacitación en el uso de herramientas tecnológicas digitales se encontró que 74% de ellos había recibido capacitación sobre el manejo de esta herramienta; de los cuales 65% pertenecieron a académicos de Ciencias Sociales; este dato se relacionó con los académicos que contaban con mejor planeación educativa, lo que se relacionó con el mejor dominio de TIC para la elaboración de materiales de apoyo (Vera, Torres, & Martínez, 2014).

De modo similar, un estudio en la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) llevado a cabo con 192 académicos demostró que los sujetos de estudio solucionaban problemas encontrados en el aula relativos a aspectos organizativos y metodológicos por medio de las TIC principalmente; las acciones llevadas a cabo

para solucionar estos problemas fueron la elaboración de material audiovisual (Power Point principalmente), comunicación por medio de foros, chats, correo electrónico e inclusive Skype, plataformas educativas como Moodle, actividades de software como Excel y Word y finalmente, elaboración de recursos (tutoriales, audiolibros, etc.).

Con respecto a los objetivos alcanzados, los autores enfatizaron la ausencia de resultados negativos en el uso de TIC, en la medida en que esta herramienta logró incrementar la participación de los alumnos, incrementar el rendimiento, mejorar la comunicación alumno-maestro, cambiar de estrategias educativas, familiarizarse con los recursos tecnológicos y el aprendizaje autónomo (Fombona & Pascual, 2011).

1.2.3 Estudios comparativos retomando encuestas previas

El contexto de la educación superior cambia conforme a las transformaciones sociales, por lo que la profesión académica posee características propias según el país donde esta se lleva a cabo y el contexto particular de las instituciones. Alrededor del mundo se han realizado diversos estudios acerca del rol de los académicos y sus funciones, condiciones y características. A continuación se explora bibliografía relativa a la profesión académica en distintos países, particularmente en México.

En 1992, con los resultados del estudio The Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching, países como Alemania, Países Bajos, Japón, Suecia y Corea mostraron una alta inclinación por la investigación mientras la preferencia por la docencia sobresalía en países latinoamericanos como México, Argentina, Chile y Brasil. Los países en los que se encontraba un balance entre estas dos actividades eran Reino Unido, Estados Unidos, Australia y Hong Kong (Arimoto, 2014).

Se ha demostrado por medio de las encuestas CAP que la convergencia entre la orientación hacia la docencia e investigación aumentó en los países desarrollados como Finlandia, Alemania, China, Países Bajos, Portugal y Argentina; este último país lo hizo a pesar de contar con pocos académicos con posgrado

(Fernández & Marquina, 2013). Mientras que países en vías de desarrollo como México y Brasil continuaron teniendo mayor inclinación hacia la docencia. De acuerdo con Arimoto (2014), existe una probabilidad debido a las tendencias en la sociedad del conocimiento de un aumento en el enfoque hacia la investigación como consecuencia de políticas gubernamentales orientadas hacia esta tarea. Adicionalmente, considera que perdura una falta de mejoramiento en las actividades de docencia en países en los que el enfoque hacia esta tarea tiene mayor preferencia.

En la investigación de Fernández y Marquina (2013) se contrastaron México, Argentina y Brasil por medio de un análisis sobre el nivel de formación alcanzado por los académicos de estos tres países; el estudio indicó que en México no todos los académicos contaban con grado de licenciatura (95%) mientras que los otros países sí; con respecto a la formación de posgrado, Brasil predominaba con maestrías (86%) y doctorados (24%), seguido por México (72% y 24%) y Argentina fue el de menor número de académicos con posgrado (19.5% y 23.3%). Otra comparación realizada fue la dedicación académica donde México sobresalió al contar con una planta académica donde 85% contaban con contrato de tiempo completo, un porcentaje alto en comparación con Brasil (55%) y Argentina (13%).

1.2.4 Otros estudios de profesión académica

En Chile, se analizaron por medio de entrevistas las perspectivas de los académicos respecto a su función docente y de investigación. Los resultados mostraron que los académicos entrevistados consideraron la docencia como fundamental para definir la identidad académica y su labor en la universidad. Además, sobre la percepción de la función docente se demostró que los académicos consideran la docencia como una labor de gran importancia, sin embargo, resulta una tarea que se extiende en el tiempo libre del profesor, ya que entre las tareas de docencia se encuentra la planificación, atención a estudiantes, preparación de materiales y evaluación; provocando un desgaste personal en los académicos (Guzmán & Martínez, 2016).

Con el propósito de recuperar opiniones respecto a la manera en la que se identifican como académicos en una universidad de Chile, Fardella, Sisto y Jiménez (2015) encontraron que los académicos asociaron su trabajo con las tareas y acciones dentro de la academia como la docencia y la investigación donde la investigación debía estar enfocada al progreso de la sociedad y con repercusión en las políticas públicas nacionales, similarmente, la docencia debía encargarse de formar individuos con alto compromiso por el cambio social. Con respecto al segundo eje, los académicos opinaron que ser académicos y hacer academia constituía distintas emociones que lograban reforzar su propia identidad personal.

En un estudio de Hernández (2004), con 19 académicas mujeres demostró que las entrevistadas se habían incorporado a la academia por causalidad (dato similar al estudio de Gil de 1994). De acuerdo con la percepción de su reconocimiento como profesionales, las académicas indicaron sentir reconocimiento de su institución y satisfacción personal. Con respecto a su concientización social, indicaron estar conscientes de los cambios de la globalización y los nuevos perfiles del docente-investigador, sin embargo, también se consideraban conscientes de las limitantes de infraestructura y líneas de investigación relacionadas con el tema de la mujer.

En un análisis sobre las formas de participación de profesores de tiempo parcial en tres IPE de México por medio de encuestas semiestructuradas se encontraron tres perfiles de participación de este tipo de académicos. Primeramente, se identificaron las actividades que realizan los académicos donde exteriorizaron el estar en constante preparación con el fin de mejorar su perfil como académicos, además de realizar trabajo de asesoría individual y en grupo, participación en actividades sindicales y apoyo en la coordinación de programas con el fin de involucrarse en la institución para tratar de asegurar una contratación de tiempo completo. El segundo perfil académico identificado fue la relación de trabajo, en otras palabras, su tipo de contrato y número de horas de clase impartidas (4 a 30 horas a la semana). Finalmente, el tercer perfil fueron los planes profesionales de los académicos, este varió entre profesores que buscaban mejorar su situación

contractual con la universidad, los que se encontraban satisfechos con su perfil de tiempo parcial dado que les permitía laborar en otras actividades y por último, los profesores que se centraban en mantener su posición en la universidad solo temporalmente para después laborar en otra actividad profesional no relacionada con la academia (López et al., 2016).

En investigaciones recientes, el estudio llevado a cabo a 170 académicos de Instituciones Públicas Estatales (IPE) en México por medio de un cuestionario identificó la satisfacción laboral, la preferencia de trabajo académico y las inclinaciones por la docencia o la investigación. Los resultados de este estudio señalaron que los académicos de las IPES mexicanas se encontraban satisfechos con la institución (43%) y el departamento (43%) donde laboraban; además marcaron satisfacción por el trabajo desempeñado (61%), así como con la disciplina (59%). En cuanto a su opinión sobre los servicios y recursos como apoyo para su desempeño académico, los resultados mostraron que los académicos evalúan a las aulas de clase (44%), los centros de cómputo (42%) y laboratorios, equipos e instrumentos de práctica (41%) como buenos. Asimismo, la percepción de los académicos sobre su área de trabajo se categorizó como buena (39%) y excelente (37%); mientras que los servicios de internet fueron considerados como buenos (33%). Además, su percepción sobre su trabajo académico fue considerado principalmente como la transferencia de conocimientos en el aula (88%), seguido de aplicación de este en escenarios reales (85%) y con respecto a la presentación de hallazgos de investigación consideraron que están de acuerdo (65%) con esta actividad. Finalmente, la inclinación hacia las actividades de docencia (11%) o investigación (32%) fue menor que la preferencia por ambas actividades (58%) (Ramos, Estévez, & González, 2017).

1.2.4 Rasgos de internacionalización en académicos de México

Los estudios sobre académicos y la internacionalización de las actividades de docencia, así como la percepción de los sujetos con respecto a los esfuerzos de esta política en las IES destacan que existe poca internacionalización en esta actividad académica. En su investigación, Quihui (2009) indicó que únicamente

3.6% de los académicos posee experiencia como docente en el extranjero, mientras que el 5.7% ha impartido cursos en otro idioma distinto al español. Con respecto a las afirmaciones alrededor de si ha existido un incremento de estudiantes internacionales en la institución de adscripción, 61% de los académicos encuestados indicó estar en desacuerdo y un 83% se encontró en desacuerdo sobre si se ha identificado una mayoría de estudiantes de posgrado de distintos países en los cursos.

Por su parte, la investigación de Martínez (2011) proporcionó información sobre la percepción de los académicos con respecto a si “en su docencia hace énfasis en perspectivas y contenidos internacionales”, la respuesta recibida indicó que el 70% en promedio de los académicos se mostró de acuerdo con el enunciado.

De los resultados de la encuesta RPAM, los académicos que indicaron realizar actividades de docencia contaron con características de internacionalización escasas, siendo un 7.2% los académicos que impartieron cursos en el extranjero y un 5.5% los que contaban con la experiencia de haber dado una clase en un idioma diferente al nativo del país donde se impartió. Además, los académicos aseguraron que la matrícula extranjera dentro de las IES mexicanas era poca (Estévez & Martínez, 2012).

Al hacer una comparación entre las encuestas EIPA y RPAM, Galaz et al. (2012) analizaron el crecimiento de los rasgos de internacionalización de los académicos mexicanos. En lo relacionado con estudios de posgrado en el extranjero se mejoró, pues pasó de ser en 1992 el 13.9% al 21.8% en 2007. Con respecto al trabajo de investigación, la colaboración con colegas extranjeros incrementó de 16.1% a 35.7%, publicaciones en otros países aumentó de 15.1% a 40.8%, mientras que las publicaciones en otros países (15.1% a 40.8%) y en otros idiomas además de la lengua materna (14.8% a 37.7%) logró duplicarse.

Un estudio comparativo entre México, Argentina y Brasil con datos de la encuesta CAP demostró que México sobresale en su preferencia de realización de estudios de posgrado en el extranjero; con respecto a la obtención de doctorado, México (41%), Argentina (17%), Brasil (14%) y posdoctorado realizado en otros

países, México (88%), Argentina (24%) y Brasil (56%); mientras que se muestran indicadores de internacionalización con el porcentaje de grados posteriores obtenidos fuera de México (Pérez & Parrino, 2009).

En un estudio reciente de Solís, Estévez y González (2017) se determinó que en Centros Públicos de Investigación (CPI) de México los principales rasgos de internacionalización de los encuestados fueron la impartición de cursos en el extranjero (35%) y el uso de otro idioma para dar clases (38%), de los cuales 12% en el idioma inglés. Con respecto a las formas de colaboración, se identificaron académicos que colaboran con colegas de su propia institución (97%), de distintas disciplinas (77.6%), de otras IES de México (80%), mientras que la colaboración internacional fue el aspecto con menor participación (63.4%).

En suma, los estudios realizados sobre profesión académica logran establecer un panorama de la situación de los académicos en México. Se concluye que, continúa siendo una profesión mayormente conformada por hombres; sin embargo, se ha notado el aumento de mujeres en distintas disciplinas. Cabe decir que con la demanda de grados de estudio ha aumentado también el número de académicos con posgrado. Como actividades básicas de los académicos se observa una inclinación hacia la actividad de docencia, no obstante, como se dijo antes, existen dos perfiles de académicos, esto es, los que participan en los programas de política pública y los que no lo hacen, lo cual ha tenido repercusión en la preferencia y dedicación hacia la actividad de docencia y/o investigación.

A pesar de los cambios sociales causados por la globalización y las recomendaciones de organismos internacionales y nacionales, los cuales encaminan la situación del ámbito educativo hacia la mejora de la calidad educativa, se ha notado que la docencia tradicional es la metodología usada mayormente. Pero, ha comenzado a ser complementada con otros métodos y recursos como las TIC. Paralelamente, la incorporación de la internacionalización en los perfiles de los académicos es todavía un reto debido al bajo porcentaje de académicos que han tenido experiencias docentes internacionales, sin embargo, cabe señalar que se ha visto un avance de rasgos internacionales en las tareas de investigación.

1.3 Planteamiento del problema

La literatura sobre profesión académica ha demostrado que, a pesar de las demandas por el cumplimiento de distintas tareas académicas, la docencia es la actividad principal y de preferencia de los académicos mexicanos en la mayoría de los subsistemas de educación superior; mientras que en los CPI, por su naturaleza, la actividad de investigación ha prevalecido como la función primordial para este tipo de académicos (Galaz et al., 2012). Estudios previos identificaron que la docencia tradicional y expositiva (96%) predomina en las IES de México (Estévez, 2014), careciendo de rasgos de innovación que se vean reflejados en el currículum, donde se busque dejar atrás el modelo tradicional de enseñanza-aprendizaje.

Tal y como lo indicó Arimoto (2014), en países donde la inclinación hacia la docencia es mayor, como es el caso de México, se tiene menor mejoramiento de las actividades docentes. Sin embargo, cabe señalar que se aprecian esfuerzos en la incorporación de metodologías y uso de recursos innovadores como las TIC por parte de los académicos, por lo que se considera que al hacer una revisión de la situación actual se puede llegar a identificar si estos esfuerzos han aumentado y se han convertido en herramientas para la docencia en las IES.

Las TIC se consideran como un aspecto principal de la docencia, esencial para la comunicación científica y fundamental para el desarrollo de la sociedad. Altbach (2013) reconoce a las TIC como una fuerza clave para la educación puesto que crean comunidades virtuales a nivel mundial, dando lugar a diversas formas de enseñanza, comunicación y al incremento de la circulación de talento académico y estudiantil.

Por lo tanto, se debe reconocer que sin ellas el avance tanto en la docencia como en la internacionalización sería imposible. Tal y como ha sido estipulado por diversos organismos nacionales e internacionales, la institución debe comprometerse y proporcionar el apoyo para que las TIC junto con otros métodos y enfoques de enseñanza puedan ser implementadas en las IES y utilizadas de forma efectiva por los académicos. Como lo expuso Salinas (2004), su aplicación en la

enseñanza puede tener efectos en los cambios educativos, las concepciones de enseñanza, en los recursos utilizados y en las prácticas de los profesores.

Aunado a lo anterior, el cambio educativo se considera como imperativo para la mejora de la educación y para ello, son los profesores uno de los encargados para que se logre. De acuerdo con Fullan y Hargreaves (1999) se pueden implementar cambios e innovaciones educativas en distintos niveles, sin embargo, sí el profesor no las adopta, estas nunca se realizarán ni tendrán impacto alguno. El cambio es posible, el problema ocurre cuando se da una resistencia. Según Hargreaves (2007) la resistencia puede ser por cuatro factores: para conservar lo tradicional, debido a cambios que se consideran negativos, por cuestiones de edad y la experiencia del profesor y por cuestiones de sexo.

Para que la resistencia al cambio no ocurra, el profesor debe de otorgarle significado y no se le debe de imponer (Fullan, 2002). Según García, Serna, Gutiérrez y Ruiz (2015) otorgarle significado al cambio surge del descubrimiento de problemáticas, por lo que los profesores buscan soluciones y comparten con otros sus resultados.

Además, el cambio se puede lograr siempre y cuando se consideren las creencias, valores y sentimientos del profesor (García et al., 2015). Como exponen Fullan y Hargreaves (1999), ser profesor va más allá de las técnicas, saberes y prácticas que se poseen; por tanto, la docencia se ve conformada por la edad, etapa en la carrera y las experiencias como docente a través de los años. De acuerdo con Galaz et al., (2012), los académicos son “sujetos sociales: personas con trayectoria en sus carreras, con una variedad de disciplinas y con distintos niveles de satisfacción en el trabajo”. Estos presentan un crecimiento a lo largo de los años en el que la profesión académica ha sido estudiada, no solo en número sino también en demandas y tareas que cada vez son incluidas entre las funciones del trabajo académico (Galaz et al., 2012). Los aspectos personales, la trayectoria y las experiencias que han marcado a la profesión- como cambios en sus tareas y las demandas que deben de cumplir- son aspectos claves para analizar la docencia de

los académicos; como indican Fullan y Hargreaves (1999), suelen ignorarse a la hora de demandar cambios en esta actividad.

Por otro lado, existen diferencias que se marcan entre académicos además de su preferencia hacia ciertas actividades, una de las más significativas en las últimas décadas es la participación en programas de estímulos al desempeño, de política pública para alcanzar el “perfil deseable” y el desarrollo científico y tecnológico. Por ello es importante tomar en cuenta qué pasa con la docencia en otro tipo de instituciones donde no se cuenta con estos programas de estímulos y qué pasa con los académicos que no tienen este tipo de contrato. Retomando a Acosta (2018), lo anterior conlleva a las políticas, las cuales han existido por más de 25 años en el país, a una paradoja: no hay política que verdaderamente busque solucionar los problemas de los programas federales para académicos puesto que estas no se encuentran adaptadas a la sociedad del conocimiento ni para el ingreso de jóvenes que renovarían las plantas académicas debido a que promueven el estandarismo en instituciones heterogéneas.

Además, los programas de política pública matizan las diferencias entre académicos que 1) no son de tiempo completo, por lo tanto, no pueden participar e 2) influyen en la inclinación hacia ciertas actividades académicas, provocando que los académicos se enfoquen mayormente a la investigación. También han beneficiado en aspectos económicos y de prestigio mayormente a los académicos de disciplinas donde la aplicación del conocimiento es más propensa a llevarse a cabo. Si bien hay académicos que han alcanzado a tener el perfil deseado por estas políticas en las últimas tres décadas, cabe recordar que estas se elaboraron en pro de tener un impacto en la docencia y el desarrollo científico del país. Sin embargo, de acuerdo con Gil (2009), Álvarez y de Vries (2010) y Kent (2009), estas políticas han permanecido en las IES como una simulación con el fin de obtener sus beneficios económicos y no como se esperaba en un inicio, puesto que no hay evidencia de que hayan tenido impacto en la docencia de calidad por parte de los académicos investigadores en México, al contrario, se ha visto una inclinación de este tipo de académicos a dedicar menos horas a la semana a esta actividad

(Estévez & Martínez, 2012) y los académicos inclinados hacia la investigación se han enfocado a los niveles de docencia en doctorado para la formación de investigadores, dejando la docencia en licenciatura y maestría a los académicos con menor grado académico (Álvarez & de Vries, 2010; Galaz et al., 2012).

Con respecto a la internacionalización, Gacel-Ávila (2012) indicó que las estrategias planteadas por los líderes latinoamericanos se han enfocado en la mención de la importancia de mejorar la preparación de las nuevas generaciones de estudiantes (39%), internacionalizar el currículum para la mejora de la calidad educativa (18%) y fortalecer la investigación y producción de conocimiento (16%). Por su parte, México se caracteriza por centrarse en actividades de internacionalización tradicionales como movilidad académica, redes de investigación, programas de formación de académicos en el extranjero y firma de convenios con universidades extranjeras (Didou, 2006; Pérez, 2010).

Pese a ello, el país se ha identificado por una falta de desarrollo de políticas de internacionalización a nivel institucional y nacional (Gacel, 2000); esta misma autora ha señalado que la ausencia de programas que promuevan y financien la internacionalización, así como la falta de habilidades en el uso de lenguas extranjeras por parte de los académicos y la limitada internacionalización curricular son los obstáculos principales a los cuales se enfrentan las IES y los académicos. La literatura sobre los académicos señala que la internacionalización curricular, la incorporación de clases en idiomas extranjeros, la experiencia laboral en otros países y la colaboración con colegas internacionales son las actividades que necesitan ser incorporadas en las prioridades académicas con el fin de confrontar las demandas de las nuevas generaciones de estudiantes que ingresan a las IES y así llegar a prepararlas para la vida académica y laboral, de manera que cuente con las características de países alrededor del mundo (Estévez & Martínez, 2012).

En este marco, se reconoció que a 10 años de la encuesta nacional RPAM se desconoce cuáles son los cambios en la docencia de los académicos de México; por lo tanto, se tiene poco claro hasta qué grado los métodos de enseñanza utilizados por los académicos se corresponden con las demandas de la sociedad

actual o de las políticas públicas y/o institucionales; esto tomando en cuenta las tendencias de cambio producto de la globalización y que tales dinámicas han influido en la internacionalización y en el desarrollo de prácticas innovadoras en la docencia superior. En consecuencia, es necesario analizar a los académicos en la actualidad y poner atención a las diferencias entre ellos y así, dependiendo de sus características, identificar a los que se encuentren al margen de los requerimientos en la sociedad actual y poder establecer relaciones entre este perfil académico con características y condiciones similares. Tomando esto en cuenta, se busca dar respuesta a las siguientes interrogantes:

1.4 Pregunta de investigación

¿Cuáles son las características de las actividades de docencia de académicos de México desde su propia percepción, tomando en cuenta su situación profesional, condiciones laborales, rasgos sociodemográficos, adscripción disciplinar e institucional y participación en políticas públicas?

1.4.1 Preguntas específicas

1. ¿Qué tanto difiere la docencia realizada por los académicos en cuanto a su dedicación, frecuencia de actividades, características y perspectiva de docencia en función de su área de conocimiento, tipo de IES donde labora y participación en políticas públicas?
2. ¿Cómo se relacionan las características de los académicos de los diferentes tipos de IES de México con los rasgos de las actividades docentes que realizan?
3. ¿Cuáles son los rasgos de internacionalización de los académicos y cuáles son las estrategias institucionales mediante las que se promueven?

1.5. Objetivo de investigación

Analizar las características de la actividad de docencia y rasgos de internacionalización que realizan académicos de diferentes tipos de IES de México,

desde la perspectiva de los cambios e innovaciones educativas que se le demandan a las actividades académicas en la sociedad actual.

1.5.1 Objetivos específicos

1. Caracterizar las actividades docentes de los académicos de diferentes disciplinas y tipos de IES en México.
2. Analizar las condiciones laborales y la situación profesional de los académicos para determinar las relaciones de estas con la labor docente.
3. Relacionar los rasgos de internacionalización en la docencia de los académicos con su valoración sobre las estrategias institucionales seguidas para promover tal acción.

1.6 Justificación

Uno de los principales desafíos de las IES es considerar los nuevos contextos, problemas y necesidades que han emergido en los últimos años y confrontarlas con modelos innovadores (ANUIES, 2000). Es debido a esto que los docentes requieren nuevas habilidades que cumplan con las demandas y exigencias en la educación debido a los cambios culturales, políticos, sociales y económicos. Para cumplir estas demandas, el profesor debe diversificar su rol en función del aprendizaje y para ello hacer uso de las TIC y otras competencias innovadoras (Barrón, 2009).

Cabe mencionar que a pesar de la importancia del acceso a la información, como mencionó Hargreaves (2003), en la sociedad del conocimiento se requiere que las personas demuestren ser capaces de procesar esta información a la cual se tiene acceso exponencialmente. En esa misma línea, Esteve (2009) criticó que se le exige a las IES que respondan a las demandas sociales y económicas, pero se ignora que la velocidad de cambio en las sociedades es mayor que la velocidad en los sistemas de educación. Las exigencias que tienen los académicos por parte del sistema, como el aumento de horas de trabajo, las demandas de la docencia y

la investigación, la difusión del conocimiento y la rendición de cuentas son factores que afectan la labor de los académicos, por lo que se considera pertinente una investigación que explore diferentes dimensiones de los académicos en México ante los cambios de la sociedad.

Aunado a lo anterior, la docencia, al igual que otras dimensiones de la profesión académica, evoluciona profesional e institucionalmente; por esto, es necesario que los profesores expandan su red de colaboración y comunicación con otros; que se logre una capacitación sobre nuevas prácticas educativas, donde se conozcan los propósitos de estos y también se expresen dudas o problemas; sumado a ello, se debe fomentar en las instituciones ambientes colaborativos donde el liderazgo sea compartido (Imbernón, 2006).

Sin embargo, en un ámbito tan cambiante como la educación, donde convergen distintos sujetos con distintas ideologías, existe la posibilidad de una falta de aplicación de los cambios estipulados por los organismos. De acuerdo con Gómez (2008), un determinante de la práctica educativa es la teoría implícita que guía al académico. De acuerdo con el autor, es difícil cambiar estas teorías en tanto son creadas con la experiencia, por lo que al momento de capacitarse para algo nuevo es posible que esto sea ignorado y se continúe trabajando de la misma manera.

Ante la importancia de la innovación en el contexto de la educación superior es oportuno establecer una cultura en la que se tenga como prioridad ser un académico dispuesto a realizar cambios y a adaptarse a nuevas actividades de la docencia (López, 2017). Según señaló Nicolaidis (2012), la realidad en la sociedad actual no es que los conocimientos son transferidos a los estudiantes, sino que los estudiantes aprenden al trabajar de manera autónoma y siendo reforzados por metodologías innovadoras guiadas por el docente, dado que si bien la innovación no sustituye a la docencia tradicional, actúa como un apoyo.

Asimismo, Tünnermann (2013) indicó que la educación superior se encuentra en un proceso de revisión de métodos y se enfoca en el papel activo del estudiante, por este motivo, el académico se convierte en un mediador del conocimiento y este

debe dejar atrás el currículum tradicional con una metodología de docencia expositiva. Es así como el docente se vuelve clave para que se logren las innovaciones (Zabalza, 2008). Igualmente, se debe considerar que pese a que los docentes cuentan con una variedad de responsabilidades en la institución, se considera que los académicos logran establecer innovaciones en su docencia debido a que pretenden la mejora de sus estudiantes, buscan adaptarse a su perfil como docente, quieren acreditar de manera satisfactoria los requerimientos institucionales, por cambios internos en su lugar de trabajo o porque se consideran innovadores (Walder, 2016).

Al contar con académicos en las IES donde la internacionalización sea promovida por la institución se logra alcanzar estándares académicos internacionales para la competencia. No obstante, en las instituciones mexicanas la tarea de internacionalización se encuentra como una tarea desfasada, sin continuidad y que en algunos casos los rasgos internacionales en las tareas académicas forman parte de decisiones personales de los académicos y no de la institución. De acuerdo con Gacel-Ávila (2000), la existencia de estrategias tiene limitantes en México en vista de la mala planeación de pautas de internacionalización y de evaluaciones de su efectividad dentro de las IES.

A manera de cierre, tomando como referente los estudios de las encuestas anteriores de profesión académica, se considera que la presente investigación es pertinente para explorar las dimensiones que influyen en los profesores como sujeto activo en la educación superior y así identificar los cambios producidos en los académicos que laboran en las diferentes IES de México actualmente. Es así como se podría identificar si existe una variación en las metodologías, enfoques y modalidades y de esa forma poder demostrar la manera en la que se lleva a cabo la docencia en esta época, además, reconocer si cuentan con un nuevo perfil académico en el que se vean reflejados los cambios hacia una educación de calidad basada en el conocimiento.

Capítulo II. Marco teórico

2.1 Profesión académica: teorización y conceptos clave

En las sociedades e instituciones de la época moderna, el conocimiento es la base de las tareas que llevan a cabo los académicos por medio de las actividades de docencia e investigación. Para Clark (1991), el conocimiento es el material clave de los profesores ya sea para aumentarlo o enseñarlo a las personas. Por ello, se puede decir que una de las características de los académicos es el cultivo del conocimiento (Grediaga et al., 2004).

De manera similar, en la modernidad se considera que otro de los cambios que afectan a los académicos es el mercado académico, término utilizado por autores como Brunner (2007) y Kent (1990) para referirse a formas de control de las organizaciones que logran permear las formas organizativas y el *ethos* de los sujetos que interactúan dentro de las instituciones. Al mismo tiempo, se refiere a factores internos de carácter económico que modifican la división del trabajo académico de producción y transmisión de conocimiento. Es justo por dicho cambio en la división del trabajo en las IES que surge la profesión académica (Brunner, 2007).

Es oportuno mencionar que en el estudio de la profesión académica se han establecido tres etapas para la distinción del trabajo académico (Finkelstein, 2006). Según este autor, en la primera etapa, que corresponde al periodo de 1958-1974, se pensaba en términos de cómo el sistema social de las instituciones y las disciplinas académicas determinaba el ingreso a los sistemas de educación y el movimiento dentro de ellas. En la segunda etapa, desarrollada entre finales de la década de los 70 y comienzos de los años 90 del siglo pasado, se generó un giro en el contexto de las instituciones, las cuales pasaron de estar en la búsqueda de facultades capacitadas a unas estables y permanentes, enfocadas en el acceso universal a la educación con énfasis en la calidad de la enseñanza para el aprendizaje exitoso, y a su vez, de una facultad diversificada como clave para atender las necesidades del cuerpo estudiantil. Esta segunda etapa se caracterizó

por el establecimiento de los programas de recompensa y la modificación del sistema académico en sus formas de inserción y permanencia.

Por último, la tercera etapa, que comenzó a inicios de la década de los 90 y continúa hasta la actualidad, se caracteriza por la reestructuración de la profesión académica. En las nuevas generaciones que ingresan a la profesión se observa el aumento de mujeres en la academia e incremento de académicos en edad para retirarse, y por ende, la necesidad de inserción de docentes noveles en las instituciones (Finkelstein, 2006).

En esa misma línea, se han definido cuatro etapas de construcción del rol académico (Galaz et al., 2008). Según los autores, la primera etapa ocurrió hasta principios de los años 70 del siglo pasado, donde el rol principal era el de catedrático; en esta fase el académico se caracterizó por una poca actividad de cátedra en la institución y pocos compromisos dentro de ella a razón de que el mayor ingreso económico de los profesores provenía de otros empleos. La segunda fase comenzó a partir de la masificación de las universidades, en esta etapa el académico pasó de ser un catedrático a un PTC debido a la amplia oportunidad de obtener “plazas” en las instituciones.

Es a partir de la crisis económica de 1982 que se creó el SNI, específicamente en 1984, con la finalidad de otorgar recursos financieros al académico investigador pues se buscaba nivelar los salarios a causa de la crisis y lograr retener a los académicos que se encontraban en riesgo de migrar a IES privadas o al extranjero, de tal manera que se consolidó esta época como la tercera fase.

Finalmente, en la década de los 90, la cuarta fase del académico se caracterizó por el aumento de tareas dentro de las IES con el objetivo de que los académicos alcancen un “perfil deseado” o integral donde se lleven a cabo actividades de docencia, tutorías, investigación, difusión y gestión académica. Es esta última fase la que se ha caracterizado por los cambios de la globalización y la que se ha estipulado en recomendaciones de organismos internacionales y nacionales para el desarrollo de México a través del conocimiento.

Se ha notado que la profesión dentro de las universidades tradicionales era distinta a la de la universidad moderna. En la actualidad los académicos no solamente atienden tareas de docencia, sino que se encuentran activos en la generación, difusión, preservación y discusión del conocimiento por medio de la investigación y la actividad docente misma. Según Teichler (2017), estas son las tareas que definen a la profesión académica contemporánea. Antes el profesor universitario se concentraba casi exclusivamente en la docencia, ahora se exige un perfil integral conforme a las definiciones de la profesión académica. Con lo expuesto anteriormente se evidencia que en virtud de los cambios que sufre la sociedad se transforma el enfoque de las actividades de los profesores y el conocimiento se vuelve el fundamento del mercado académico. Este último es el eje que permite la diferenciación del trabajo académico por los conocimientos que se portan dentro de las instituciones, así como por la disciplina de adscripción de los académicos.

En los siguientes apartados se realiza una exploración teórica y conceptual acerca de la docencia enfocada en la concepción del rol de docente para el desarrollo del aprendizaje del alumno y las metodologías necesarias para ello. También se indaga en la internacionalización y su relación con la docencia. Más adelante, con base en Clark (1991), se analizan las fuerzas centrípetas y centrifugas de la vida académica.

2.2 Perspectivas teóricas sobre la docencia

Como ya se ha mencionado, lo que caracteriza a un académico es el trabajo con el conocimiento puesto que es esta la base de la labor académica sea en su generación, transmisión o difusión. Una visión tradicional se refiere a la docencia como la transmisión de conocimientos disciplinares a las nuevas generaciones de estudiantes, en la que el docente es poseedor de todos los conocimientos y protagonista dentro del aula. Sin embargo, hubo un cambio en la concepción de lo que significa ser un profesor universitario y la manera en la que este lleva a cabo su trabajo, de modo que se replantean los enfoques de enseñanza, las metodologías

y las prácticas académicas para poder hacer frente a las nuevas generaciones de estudiantes (Bozu & Canto, 2009; Dorfsman, 2015; Suárez & Muñoz, 2016; Tello & Aguaded, 2009).

Este paradigma de docencia en educación superior requiere de nuevas prácticas en los académicos; habilidades pedagógicas innovadoras con modalidades de enseñanza flexibles, aprendizaje centrado en el alumno y uso de TIC; además necesita de constante reflexión sobre la práctica y el aprendizaje continuo (Barrón, 2009). Dicho de otro modo, el conocimiento disciplinar ya no basta para el desarrollo del capital humano, por lo que se precisa desarrollar habilidades pedagógicas para la mejora de la calidad e innovación educativa por medio de actividades de selección de contenidos apropiados, docencia y evaluación (Bozu & Canto, 2009; Castillo, 2010).

Las teorías sobre qué se requiere enseñar en educación superior deben considerar los contenidos curriculares, metodologías, objetivos, retroalimentación y evaluación de la docencia impartida. De acuerdo con Ramsden (1992), los docentes forman sus propias teorías sobre lo que se debe enseñar en educación superior, sobre esto, el autor mencionó tres teorías principales.

La primera se refiere a la transmisión de conocimientos o demostración de procedimientos; esta teoría sobre docencia tradicional tiene como papel principal el del docente como portador del conocimiento sobre la materia y considera que el aprendizaje se basa en la cantidad de información que se le transfiere al estudiante; infiere que los problemas de enseñanza-aprendizaje se deben a factores externos al docente, ya sea por el programa de estudios o la universidad.

La segunda teoría se enfoca en el estudiante y se considera como un proceso de supervisión que integra técnicas diseñadas para que el alumno aprenda. En esta teoría, la docencia pasa de ser la transmisión de conocimientos a ser una actividad que se enfoca en procedimientos que mantengan a los estudiantes trabajando en distintas actividades y si el aprendizaje no es exitoso se le atribuye no solo al alumno.

Por último, la tercera teoría considera que los estudiantes, los contenidos y la instrucción docente se encuentran conectados. Desde esta perspectiva, la enseñanza es un proceso que junto con el trabajo cooperativo con los estudiantes funciona para la adquisición de los contenidos, mediante lo cual se logra una mejor comprensión por parte de los estudiantes. También se reconocen los problemas de aprendizaje, por eso se realiza una intervención para su mejor entendimiento y para crear un contexto de aprendizaje que logre el involucramiento y la motivación de los estudiantes en el tema. En esta teoría el aprendizaje es algo que modifica las ideas de los estudiantes, al ser algo que ellos mismos logran construir al contrario de las otras teorías.

Otro aspecto de esta teoría es el énfasis que se le da a la reflexión con la búsqueda de nuevas fuentes de información y en cómo mejorar la docencia. Un académico que utilice esta teoría considerará detalles del currículum para tomar en cuenta las diferencias entre los estudiantes y desde allí aportar al mejor entendimiento de los mismos. De acuerdo con Zabalza (2004), innovar es tomar decisiones que estén relacionadas con la evaluación, las cuales permitan hacer ajustes. Así se comprende que el conocimiento no puede ser transmitido directamente a los estudiantes, sino que se tiene que elaborar, revisar, interpretar y cuestionar a partir de la constante reflexión de la práctica para la mejora del aprendizaje, dicho de otro modo, los docentes se convierten en practicantes reflexivos con respecto a su práctica docente (Barrón, 2009; Castillo, 2010; Laurillard, 2002). Así pues, en esta última teoría el estudiante juega un papel fundamental en el proceso de enseñanza- aprendizaje, por lo tanto, se requiere un cambio en el enfoque de la enseñanza docente, de tal manera que el profesor asuma un rol de guía en dicho proceso y no el de poseedor de una fuente irrefutable de información (Estévez, Arreola, & Valdés, 2014).

En ese orden de ideas, si el docente considera que la enseñanza se enfoca en el papel del profesor y considera a la docencia como la transmisión de conocimientos o la adopción de términos, conceptos o ideas de la disciplina el resultado será que los estudiantes aprenderán en menor medida. En cambio, si los

mismos docentes consideran que el enfoque debe encontrarse en el estudiante y el papel del docente es ayudarlos a desarrollar el cambio en su comprensión de las ideas y concepciones relevantes, los estudiantes aprenderán mejor. El modelo desarrollado por Trigwell y Prosser (2004) cuenta con cinco distintos enfoques de enseñanza, los cuales pueden tener como enfoque al docente o al alumno; estos enfoques se muestran a continuación.

- Enfoque A: enfoque en el docente.
 - El profesor presenta el material que debe ser aprendido por el alumno con la intención de transferir el conocimiento. El conocimiento previo del alumno no es considerado importante y se considera que el mismo no debe ser activo en el proceso de enseñanza.
- Enfoque B: enfoque en el docente
 - El profesor clarifica el material por ser aprendido con la intención de corregir la información que se transfiere.
- Enfoque C: enfoque en el docente/estudiante
 - Estrategia de interacción donde el profesor se involucra con los estudiantes con la intención de ayudar a los alumnos a comprender los conceptos. Esto se hace por medio del uso de ejemplos tomados de las experiencias de los alumnos y de la demostración.
- Enfoque D: enfoque en el alumno
 - Involucra a los estudiantes con la intención de ayudarlos a desarrollar sus ideas. Con este enfoque el profesor busca que el estudiante logre aprender el material a través de la práctica del conocimiento disciplinar.
- Enfoque E: enfoque en el alumno
 - Busca ayudar a que el alumno cambie sus concepciones acerca del tema que se esté estudiando. Aquí el profesor comprende que no puede transmitir una nueva visión o concepción a los estudiantes y busca que ellos debatan las concepciones existentes.

De acuerdo con Martin et al. (2000), los profesores que conciben a la docencia como la transmisión de conocimientos adoptarán un enfoque centrado en

el docente (A, B y C), mientras que los profesores que conciben que esta es la construcción del conocimiento se inclinarán por enfoques centrados en el alumno (D, E). Consecuentemente, el enfoque utilizado por los académicos a la hora de llevar a cabo actividades de docencia podría indicar la metodología a utilizar con sus estudiantes.

Aunado a lo anterior, las metodologías centradas en el estudiante y en su proceso de aprendizaje se consideran relevantes, por lo que los objetivos establecidos deben clarificar lo que el alumno debe lograr antes de que la docencia se lleve a cabo (Biggs, 2014). Al pasar de metodologías centradas en la transmisión de conocimientos a otras centradas en el proceso de aprendizaje del estudiante el profesor universitario dedica tiempo a nuevas tareas relacionadas con la docencia, ya sea por medio de la aplicación de nuevas metodologías, del uso de nuevos recursos como la incorporación de TIC, de poner atención a las estrategias de aprendizaje de los alumnos, de reflexionar sobre los problemas de los alumnos en clase y de ofrecer retroalimentación. Luego entonces, el académico pasa de ser un docente que se dedica solamente a impartir clases a uno que además debe tomar conciencia sobre la preparación, organización, tutoría y evaluación para la mejora del aprendizaje (Bozu & Canto, 2009).

Uno de los métodos que permite la flexibilidad de los estudiantes en este nuevo contexto donde se busca más el enfoque en el alumno y el desarrollo autónomo es el método basado en proyectos, que busca unificar la teoría con la práctica, la colaboración de los alumnos e incluir elementos de la vida cotidiana de los estudiantes en la educación. Se puede definir este método por medio de cinco características, a saber, 1) el interés auténtico en el proyecto es la base del aprendizaje, 2) los estudiantes se aconsejan el uno al otro con respecto a intereses y distintos puntos de vista, 3) los estudiantes se encargan del desarrollo de la actividad planificando y tomando decisiones conforme avanza el proyecto, 4) se busca la reflexión y el intercambio de ideas, esto puede llegar a suspender actividades con el fin de mejorar el trabajo, y por último, 5) el proyecto concluye cuando la tarea es lograda (Huber, 2008).

Otra adaptación metodológica es el uso de TIC en la enseñanza, por lo que se requiere de docentes y de que las instituciones se adapten a esta herramienta; siguiendo a Zabalza (2008), las tecnologías son las innovaciones más frecuentes en el cambio educativo y al incluirlas en el proceso de enseñanza se plantea una eficacia en el aprendizaje de los alumnos (Tello & Aguaded, 2009). Las TIC han logrado que nuevas modalidades lleguen a existir, tales como la modalidad a distancia o semipresencial.

A razón de lo anterior, los académicos deben conocer no solo los contenidos disciplinares sino también las características de esta nueva modalidad para establecer nuevas formas de trabajo y además facilitar el aprendizaje (Castillo, 2010). Para Zabalza (2008), las modalidades semipresenciales y a distancia tienen la ventaja de ser flexibles con respecto al ritmo de trabajo pero se deben considerar ciertas condiciones para garantizar su éxito, entre ellas, la tutoría, un mayor esfuerzo docente, una buena preparación del alumnado, buenas infraestructuras tecnológicas y por último, didácticas que faciliten el aprendizaje.

Cabe anotar que el apoyo en las clases con el uso de TIC es usualmente utilizado en actividades que se basan en la utilización de redes sociales con fines pedagógicos, esto es, pizarrones electrónicos, uso de internet, entre otras. Por otro lado, pueden llegar a ser utilizadas para la planificación, organización del trabajo en equipo y almacenamiento de documentos (Fidalgo, 2011). Por ende, las tecnologías han llegado a ser un elemento más para la innovación docente donde estas pueden ser utilizadas de distintas formas, ya sea como herramienta de comunicaciones, organización, planificación y con fines pedagógicos (Marcelo, 2013) e inclusive pueden ser utilizadas para la tutoría y retroalimentación (Margalef, 2011).

Otros métodos de enseñanza que distan de lo tradicional y que no hacen uso de las tecnologías son la enseñanza situada, como el trabajo de laboratorio, y en ambientes laborales, como el servicio social, las prácticas profesionales y las estancias académicas. Además, se encuentra la enseñanza individualizada, la cual consiste en tomar en cuenta las características, necesidades e intereses del estudiante con el fin de asesorarle respecto a cómo mejorar aspectos de la

asignatura, les ofrece material bibliográfico, guías para la resolución de problemas académicos o trabajos de investigación con el fin de contribuir en su formación integral (Alcoba, 2012; Obaya & Vargas, 2014). Este tipo de apoyo y tutoría tiene como objetivo fomentar el diálogo, la reflexión y la acción, de esta forma se logra tener mejor desempeño académico (Obaya & Vargas, 2014). Por lo tanto, el docente debe estar consciente de la diversidad existente entre los estudiantes para facilitar su formación, desarrollar habilidades y estimular la mejora del aprendizaje (Castaño, Blanco & Asensio, 2012).

Una de las estrategias clave para lograr el aprendizaje ha sido el diseño de programas y planes de estudio apropiados, para ello se requiere de un currículum exitoso, que como sostuvo Barreto (2005), es el que contempla la participación de los actores, en este caso, los académicos, quienes reflexionan sobre sus prácticas para la mejora de los programas. De manera similar, Molina (2012) observó que los docentes cuentan con un sinfín de tareas académicas que se deben aprovechar, de modo que al reflexionar sobre su actividad se fortalece el currículum y en consecuencia, este se vuelve una herramienta exitosa para la docencia.

Por último, la docencia es una labor que demanda una variada cantidad de tareas y habilidades. Los docentes en la sociedad del conocimiento tienen el reto de actualizar de forma constante su conocimiento para la mejora de su aprendizaje como profesionales de enseñanza. Sin embargo, no son solamente los docentes los que deben ser los catalizadores del conocimiento, sino que se requiere que las instituciones también colaboren en la solución de problemas y la creación de comunidades de aprendizaje (Hargreaves, 2003).

2.2.1 La innovación educativa: el reto de la docencia en educación superior

Como se ha podido evidenciar, la innovación se ha vuelto parte del discurso nacional, se ha incorporado en teorías, en métodos educativos y se ha indicado como indispensable para el alcance de la calidad educativa en la actualidad. En este contexto, el docente cuenta con un nuevo rol, caracterizado por la variedad de actividades a realizar. De acuerdo con Aronson (2013), el docente necesita estar

capacitado no solamente para enseñar sino también para aprender, por lo que debe capacitarse, actualizarse y perfeccionar sus habilidades.

Como lo indicaron Brennan et al., (2014), los académicos son los actores principales al momento de llevarse a cabo innovaciones en la docencia; que estas se desarrollen con éxito depende de si el profesor cuenta con la disposición para realizar innovaciones, así como también si comparte responsabilidad con el estudiante para que se puedan crear estas nuevas oportunidades en la enseñanza.

Por su parte, Pease (2010) señaló que la innovación implica reformular la docencia, el aprendizaje y la forma en la que se percibe el conocimiento, por lo que innovar requiere de estrategias que vuelvan el proceso de enseñanza-aprendizaje más eficaz, profunda y de cierto modo, divertido. Entonces, el reto de los académicos es no solo impartir clases, sino preparar, planificar, revisar y asesorar en horarios fuera del aula.

Además, requiere de sujetos dispuestos a innovar, a dedicarle tiempo a sus alumnos y que acepten el reto de realizar cambios; como lo indicaron Ramos et al. (2017), para innovar el docente tiene que recordar que se encuentra formando a seres humanos para que estén preparados para el contexto fuera de las IES, por lo que esto debería ser la prioridad del académico en lugar de cumplir con las presiones institucionales para el alcance de indicadores de desempeño. Aunado a esto, el docente no debe conformarse con realizar cambios en las metodologías, sino reflexionar sobre las actividades realizadas y la planificación constante (López, 2017).

En la actualidad las estrategias en la docencia son impulsadas por los cambios sociales; con relación a ello, Coloma (2015) indicó que innovar en las metodologías requiere que se tome en cuenta lo que pasa en escenarios internacionales, nacionales y locales, dado que lo que impulsa la adopción de innovaciones es la necesidad de un cambio. Para Nicolaidis (2012), la innovación de la docencia demanda que el objetivo sea la transformación y el desarrollo de las habilidades intelectuales y creativas de los estudiantes. Este paradigma de innovación necesita de una adaptación en la docencia que enfatice el pensamiento

crítico (Looney, 2009) y promueva el aprendizaje autónomo. Tal como lo indicó Zabalza (2008), un académico que innova debe dejar que el estudiante tenga tiempo para enfocarse en sus estudios, trabajos y proyectos, por lo que cambia el papel del profesor transformándose en un individuo que reduce la docencia tradicional presencial para otorgarle el tiempo a los estudiantes de desarrollarse de manera autónoma, esto será posible siempre y cuando el docente actúe como mediador, tutor y colaborador de los estudiantes (Aronson, 2013).

Por último, Zavala, Vázquez y González (2017) mencionaron que los académicos son los actores que como implementadores de innovaciones tienen el poder de generar ambientes de aprendizaje donde la transmisión de conocimientos no sea la meta de la docencia universitaria; los autores señalaron que un panorama de docencia innovador requiere que los académicos tomen decisiones sobre qué actividades relacionadas con la evaluación de la información, la solución de problemas y la toma de decisiones son las mejores, por lo que esto se vuelve una oportunidad para la innovación constante de la docencia.

2.3 Alcances de la internacionalización en las actividades académicas

La masificación de la matrícula universitaria introdujo en las IES el reto de la internacionalización y las distintas actividades que se asocian dentro de este fenómeno. Los conceptos de globalización e internacionalización han sido ligados y en ocasiones usados como sinónimos, sin embargo, no debe ser de este modo.

La internacionalización son las políticas o programas implementadas por los gobiernos como respuesta a la globalización (Altbach, Beisberg, & Rumbley, 2016); puede ser definida como el proceso intencional de integración de la dimensión internacional e intercultural en las funciones de docencia, investigación y administrativas de las instituciones con el fin de mejorar la calidad de la educación y contribuir a la sociedad (Knight, 2006). De acuerdo con de Wit y Hunter (2015), esta definición enfatiza que la internacionalización es un medio para alcanzar la calidad y además debe formar parte del currículo para que de esta manera asegurar que todos sean involucrados en dicho proceso. Al contrario, la globalización se

refiere a las fuerzas ajenas que influyen en las instituciones, refiriéndose a la integración de las fuerzas económicas del mundo, las TIC, la sociedad del conocimiento, el uso del idioma inglés como lengua universal, entre otros factores (Altbach, 2016).

Las motivaciones para la internacionalización en las IES están ligadas no solamente a la mejora de la calidad sino también a los ingresos económicos que esta puede llegar a proveer a las instituciones. Se considera que las IES buscan la internacionalización para atraer académicos y estudiantes de alta calidad dentro y fuera del país, expandir la franquicia de campus, tener colaboración entre instituciones de distintos países, contar con programas para estudiantes internacionales, hacer el uso de inglés en los programas educativos de pregrado y posgrado, entre otras actividades (Altbach, 2016; Altbach & Knight, 2007).

De acuerdo con Knight (2004), los factores que impulsan la internacionalización en las IES son socioculturales, políticos, económicos y académicos, mismos que son esenciales para lograr estar al nivel de los estándares internacionales. Esta autora indicó que la internacionalización busca el desarrollo de recursos humanos por medio del reclutamiento de estudiantes y académicos sobresalientes de otros países y así lograr competir en el mundo científico, tecnológico y económico. En las IES se crean alianzas estratégicas en las que por medio de la movilidad de los sujetos se establecen redes de colaboración para realzar la reputación y relevancia de la institución.

Las estrategias institucionales de internacionalización pueden ser de dos tipos, esto es, pragmáticas y organizacionales. Las primeras se refieren a las iniciativas académicas destinadas a la internacionalización de las actividades de docencia, investigación y extensión; mientras que las segundas tienen el objetivo la integrar la internacionalización en la misión, las políticas y la administración de las IES (Gacel-Ávila, 2012). En este estudio se les prestó mayor atención a las estrategias pragmáticas debido a que conciernen directamente a las actividades llevadas a cabo por los académicos, en particular, la movilidad académica, la internacionalización curricular, el uso del idioma inglés y las TIC. No obstante, se

toman en cuenta las organizacionales para reconocer desde la perspectiva de los académicos qué tipo de esfuerzos para la internacionalización realizan las IES.

La mayoría de las estrategias institucionales tanto a nivel mundial como en países latinoamericanos se concentran en la movilidad académica de estudiantes y profesores con el fin de obtener ganancias económicas, reclutar individuos o mejorar la reputación de la institución (de Wit & Hunter, 2015). En países como México, al enfocarse en la movilidad sin comprender los propósitos amplios de la internacionalización, esta misma afecta a individuos y en menor magnitud al sistema institucional, por lo que no se logran los objetivos de la internacionalización (Gacel-Ávila, 2012). En países desarrollados, las universidades de mayor prestigio son las que buscan la contratación de académicos con perfiles internacionales, los cuales aceptan este tipo de ofertas debido a las condiciones laborales de los países de origen, esto es, falta de puestos laborales o crisis nacionales (Altbach, 2016). Esta migración académica suele ocurrir comúnmente de sur a norte y en disciplinas como ciencias, ingenierías o ciencias computacionales y en algunas áreas administrativas.

Por su parte, la internacionalización del currículum se refiere a la integración de una dimensión internacional en los contenidos, programas educativos, metodologías didácticas, sistemas de evaluación y tareas académicas para así preparar a los estudiantes y académicos en la economía global (Crosling, Edwards, & Schroder, 2008; Madera, 2005); además se incorpora una perspectiva internacional dentro de las disciplinas para que se logre respetar la diversidad nacional e internacional (Guido & Guzmán, 2012). Para la internacionalización del currículum se considera que se deben tomar en cuenta aspectos como la movilidad estudiantil y la interacción en las aulas de estudiantes tanto extranjeros como de la localidad para la concientización de los estudiantes sobre el fenómeno global, diversidad y culturas en el mundo. Tal y como lo indicó Gacel-Ávila (2000), para que se pueda integrar la dimensión internacional en el currículum se requiere de académicos con preparación de posgrado, experiencia internacional y capaces de

establecer parámetros adecuados en los planes de estudio tomando en cuenta en el contexto internacional.

Por otro lado, la internacionalización implica la comunicación entre países, por lo que como en épocas pasadas fueron el latín o el alemán, el idioma inglés se ha convertido en el idioma del siglo XXI para la comunicación científica y forma parte del discurso intelectual mundial (Altbach, 2006). Es este idioma el que se ha vuelto central para la difusión de conocimientos, la docencia y para las relaciones entre países. Debido a que los trabajos científicos, como artículos en revistas especializadas y libros son publicadas en inglés, las universidades enfatizan en la importancia de que los académicos publiquen internacionalmente en revistas indexadas porque se relaciona la publicación internacional con el prestigio (Altbach, 2016). Sin embargo, en México el dominio de una segunda lengua (L2) es todavía una limitante para los académicos en las universidades, especialmente en el subsistema público, donde los profesores tienden a no hacer uso del inglés u otra segunda lengua (Gacel-Ávila, 2000).

Inclusive, las implicaciones que tiene este idioma en la docencia son para incorporar en las aulas a alumnos extranjeros que no se encuentran interesados en aprender el idioma local; también para atraer a estudiantes locales interesados en mejorar sus habilidades del idioma y de esta manera proporcionar las herramientas para el mercado internacional (Altbach, 2016).

Por su parte, las TIC tienen también un papel importante en la internacionalización. Para la comunidad académica, las TIC, específicamente el internet, han tenido grandes beneficios para el acceso veloz de la información en bibliotecas digitales y la comunicación científica por medio de correos electrónicos, con lo que se logra la formación de redes académicas. Mientras que el internet y las plataformas electrónicas han facilitado la difusión de información científica para las editoriales de revistas y libros especializados (Altbach et al., 2016).

El internet en la comunidad académica ha permitido la modalidad de educación a distancia y para las instituciones, las plataformas han comenzado a ser utilizadas en la impartición de cursos y en algunos casos, para otorgar grados

académicos (Altbach et al., 2016). Con respecto a las políticas y la gestión de las universidades, para que la internacionalización se implemente en las IES se considera que las agencias que buscan la mejora de la calidad en las instituciones tienen el objetivo de apoyar la organización y el desarrollo de la gestión de políticas en los establecimientos (Pérez, 2010). Organismos como el Centro Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT) y la SEP han desarrollado programas con el objetivo de responder a las necesidades de las IES, logrando así la competitividad a nivel internacional. Estas estrategias incluyen el apoyo a académicos que buscan realizar estudios de posgrado a nivel nacional o internacional, el desarrollo de cuerpos académicos en los que se promueva la colaboración en equipos de trabajo internacionales, la participación de académicos en redes que promuevan el intercambio, la movilidad de los profesores e intercambiar información de los campos disciplinares (Pérez, 2010).

Además, el CONACYT y la SEP, por medio de estímulos a académicos, han contribuido a la internacionalización dado que recompensan la demostración de evidencias tales como publicaciones en revistas y en otros idiomas, la participación en proyectos de investigación en redes o grupos de trabajo y con la participación en conferencias, foros y seminarios a nivel internacional. Estos programas promueven la movilidad académica y la integración a las IES mexicanas de profesores con estudios internacionales. Aunado a esto, dan apoyo a académicos para la realización de estancias postdoctorales y sabáticas; asimismo fomentan la internacionalización en los programas de posgrado como un indicador de calidad (Didou, 2017).

En conclusión, se puede afirmar de acuerdo con los autores anteriores que la internacionalización se refiere a las actividades llevadas a cabo por las instituciones para confrontar los retos de la globalización. En el caso de las IES, las políticas y programas de internacionalización se han visto reflejados en la movilidad académica de estudiantes y académicos, el uso del idioma inglés y de las TIC para la innovación docente y de investigación y por ende, la mejora de la calidad y posiblemente, el acceso a estímulos.

2.4 Las IES y el manejo del conocimiento

Al hablar de instituciones se debe reconocer como un cuerpo organizacional en el cual junto con la disciplina se ejerce una influencia sobre la organización académica y por ende, en los académicos. En las IES la vida del académico se desarrolla y también se obtienen, transmiten y se difunden los conocimientos. Hoy por hoy son de gran importancia para que las principales actividades del académico se lleven a cabo debido a que continúan siendo el principal espacio para la acumulación de “sabidurías” (Altbach, 1999, 2008; Clark, 1991).

De acuerdo con la perspectiva organizacional de Clark (1991), la división interna de los establecimientos puede ser de dos formas: horizontal y vertical. En la primera se agrupan las secciones (departamentos) por campos de conocimiento, en otras palabras, la especialización de las disciplinas que producen la fragmentación. De manera horizontal se puede diferenciar entre el sector público y el privado. De forma vertical, la organización dentro de las instituciones se divide por niveles de licenciatura o posgrado, los cuales están ligados al acceso a las IES y por jerarquías, esta última relacionada con el *estatus* de prestigio que se les otorga a los distintos establecimientos en el SES y a los departamentos dentro de las IES. Esta división de las organizaciones se considera esencial para comprender el fenómeno de la profesión académica, puesto que de esta manera se permite interpretar la diferenciación entre los establecimientos y dentro de ellos.

Como se ha mencionado, el conocimiento tanto dentro como fuera de las instituciones se ha vuelto la base del desarrollo en tanto que es el protagonista del avance social y económico, por lo que las IES se han vuelto esenciales en la sociedad del conocimiento. Debido al enfoque que se le ha otorgado a este factor distintos países han hecho del conocimiento el elemento clave para avanzar y competir en las economías globales y a su vez sobrevivir en el mercado académico en búsqueda de mejorar así la creación y la aplicación de los conocimientos en los establecimientos. Consecuentemente, ha requerido cambios en las instituciones y en los roles de los académicos (Brennan, 2006; Galaz et al., 2012).

Aunado a esto, el uso que se le da al conocimiento (relevancia) ha proporcionado nuevas oportunidades para el desarrollo de las carreras académicas y la transmisión de conocimientos, sin embargo, también puede establecer límites en las disciplinas. Por ello, el enfoque de las IES en ciertas áreas se ha vuelto mayor. De acuerdo con Altbach (2008) y Galaz et al., (2012), se ha fomentado el desarrollo en las áreas de conocimiento STEM¹ para el estímulo de la investigación científica y desarrollo tecnológico asociados al trabajo académico a fin de que se cumplan los conocimientos requeridos en la sociedad o economía del conocimiento. El conocimiento ha influido en los académicos y su desarrollo intelectual debido a que son ellos los expertos en los temas que se relacionan con la sociedad, por este motivo, en la actualidad se les considera indispensables en la interpretación de la ciencia y la investigación. Las instituciones contribuyen en la vida intelectual de los individuos no solo al enriquecer las ideas por medio de la docencia e investigación, sino también por medio de su contribución en revistas o publicaciones y es de esta manera que las instituciones continúan con su contribución en el desarrollo del conocimiento en la comunidad (Altbach, 2008).

Por otro lado, para la comprensión de la universidad se deben considerar los cambios en la sociedad y más que nada en la educación debido a factores internos y externos que la afectan; son estos los que han permeado a las instituciones hasta llegar a lo que se considera como la universidad contemporánea (Brunner, 2007).

Entonces, no se puede hablar de universidad moderna sin hablar de masificación y su impacto en la profesión académica. Este hecho modificó las instituciones de manera que dejaron de ser instituciones de elite al permitir el acceso masivo de la población estudiantil a las universidades; aumentó no solamente el número de alumnos sino también de académicos dentro de las IES, por lo que diversas profesiones se han convertido en profesiones en masas donde nacen

¹Ciencia, tecnología, ingeniería y matemáticas.

nuevos científicos, docentes y jóvenes que ingresan al mercado académico en la espera crecer dentro de este campo (Altbach, 2008; Brunner, 2007; Scott, 2006).

Cabe mencionar que a pesar de que se piensa que las instituciones ya no son de élite al referirse al *estatus* o al costo, de cierta manera continúan siendo de élite al contar con un proceso de selección en el que los mejores estudiantes pueden acceder mientras que el resto busca otras opciones en el sector privado para no interrumpir sus estudios; esto ha permitido la diversificación de las instituciones y a su vez ha puesto sobre la mesa temas como la privatización, la calidad educativa y el prestigio institucional (Acosta, 2014; Brunner, 1991).

Aunado a esto, con el auge de la demanda por espacios en las universidades la educación privada se ha extendido y contiene más de la mitad de los estudiantes en América Latina; de acuerdo con Brunner (2012), el impacto de este fenómeno en la educación superior tuvo su efecto en el crecimiento de establecimientos privados con enfoque en la docencia. Además, surgieron instituciones privadas de bajo prestigio, con programas limitados y dependientes de los ingresos recibidos en las colegiaturas para sobrevivir en el mercado; también en su mayoría estas nuevas instituciones no cuentan con la capacidad ni las instalaciones para el desarrollo de la investigación, programas de ciencias exactas y otros campos donde la infraestructura con altos costos es indispensable (Altbach, 2008).

En otras palabras, la masificación de la universidad ha creado una necesidad por una diversificación de establecimientos que a su vez se diferencian por su prestigio, calidad y programas que promueven nuevos tipos de conocimientos, y consecuentemente, un nuevo perfil heterogéneo de académicos dentro de las instituciones (Acosta, 2014; Brunner, 1991; Scott, 2006).

2.5 Campo disciplinar como eje de diferenciación de los académicos

Tal como se mencionó, la disciplina es una fuerza que influye en la academia. El estudio de la disciplina se lleva a cabo de dos maneras, primeramente, desde una perspectiva epistemológica, donde se considera que son el medio de organizar el conocimiento, y segundo, desde una perspectiva histórica, como proceso de

división del trabajo académico en el cual la universidad pasa de ser un medio de transferencia de conocimientos a ser un establecimiento donde se cuenta con especialidades para elegir de manera libre (Becher, 1993).

En ese orden, es un hecho incuestionable que dentro de las instituciones los académicos están divididos por disciplinas; estas áreas de conocimiento determinan la manera de comportarse de los académicos dentro de las IES y en los departamentos en los que llevan a cabo sus tareas académicas (Clark, 1991). Es esta fuerza centrífuga en la labor de los académicos la que no solamente moldea el *ethos* de los sujetos sino también crea hábitos y prácticas que difieren entre la tipología de académicos; estos pueden diferir de acuerdo con sus afiliaciones “locales” o “cosmopolitas”. Cuando un académico y su disciplina atraviesan la institución donde labora pasa de ser localista a ser un académico cosmopolita.

De acuerdo con Becher (1993) lo anterior tiene que ver con las formas de interacción puesto que un académico local opta por concentrarse en su trabajo de docencia o administrativo dentro de la institución mientras que un cosmopolita pertenece a una comunidad que sobrepasa su institución al expandir sus horizontes profesionales por medio del contacto internacional con miembros de la disciplina, con los que puede compartir ideas y obtener apoyo intelectual.

La disciplina otorga un sentido de pertenencia a un grupo, por esto se debe enfatizar en ello con la finalidad de lograr comprender el trabajo de los académicos. Logra crear comunidades, territorios intelectuales y espacios de socialización donde se habla el mismo lenguaje y se desarrollan identidades con atributos particulares, se comparten creencias, valores y normas que conforman la identidad cultural dentro de la “tribu” o campo académico. Para acceder a este campo no solamente se requieren los conocimientos y competencias de la disciplina sino también lealtad y adhesión a sus normas. Por eso estas comunidades cuentan con mecanismos de admisión, sanción y exclusión de integrantes que entran al campo disciplinar (Becher & Trowler, 2001; Grediaga et al., 2004).

Las disciplinas forman la vida profesional de los académicos por medio de su iniciación, interacción social, movilidad, cambios y sus especializaciones (Becher,

1993). La iniciación es pues el momento en el que el académico comienza a identificarse con la disciplina durante los estudios de licenciatura, de posgrado o a través de la experiencia laboral. Como ya se mencionó, la interacción social es otro factor esencial para el estudio disciplinar al considerar el tipo de interacción de los académicos, pero además, se deben tomar en cuenta las características de operación (publicaciones y títulos).

En consonancia con ello, Becher sostuvo que en las ciencias duras puras el trabajo es rápido y la comunicación entre miembros de la disciplina es veloz y frecuente, mientras que en las ciencias blandas puras el ritmo es pausado y las publicaciones pueden tardar el doble en ser divulgadas. Por ello, deben considerarse estas características de los académicos dado que son sujetos heterogéneos, por lo que considerarlos como homogéneos sería cometer un error.

Por su parte, la movilidad y los cambios no afectan a la profesión académica directamente, pero sí a los sujetos dentro de esta profesión, debido a que los académicos que no van al mismo ritmo de los cambios en la disciplina corren el riesgo de enfrentarse al agotamiento intelectual. Al no reinventar sus conocimientos pierden sus oportunidades en la profesión (Becher, 1993). Por último, la especialización se considera el área de investigación donde los académicos invierten su tiempo y esfuerzo para su desarrollo intelectual. Debido a la cantidad de especialidades dentro de una disciplina se considera que la profesión académica es una profesión fragmentada, de manera que comprender cada una de sus partes es esencial para comprender el fenómeno en general (Becher, 1993).

2.6 Políticas públicas y programas dirigidos a los académicos

Ante el auge de la expansión, diversificación y diferenciación de la ES en las últimas tres décadas se ha tenido como prioridad la mejora de la calidad y se han desarrollado programas en los que se regula la educación superior en vista de que se ha observado una disparidad en el SES (Fernández, 2012; Rodríguez, 2014), ocasionada por la creencia de que las IES no cumplen con las funciones de forma óptima para la sociedad actual.

En consecuencia, se instituyó la imagen de que la educación superior debería ofrecer resultados medibles donde se pueda otorgar un puntaje a través de la evaluación y la acreditación del desempeño de calidad de los sujetos (Acosta, 2009; Andi6n, 2007). Si bien la profesi6n acad6mica ha sido estudiada en distintos pa6ses, en M6xico la cultura de los programas de pol6tica p6blica es un rasgo distintivo. El estudio de estas pol6ticas ha retomado aspectos particulares del pa6s y sus acad6micos, por ejemplo, la diferenciaci6n por cuestiones laborales, lenguaje adaptado a la comunidad mexicana y la agilidad de participaci6n de los sujetos.

Los programas de pol6ticas p6blicas promovidos por los gobiernos federales del pa6s buscan no solo la mejora de la calidad y la eficiencia de la educaci6n superior sino tambi6n la modernizaci6n, competitividad e internacionalizaci6n en las IES (Acosta, 2014). Esta rendici6n de cuentas promueve la modificaci6n de la organizaci6n, pr6cticas y diversificaci6n de las tareas en las IES, las cuales dejan atr6s el modelo tradicional, lo cambian por uno que logre la adaptaci6n a las exigencias de la sociedad (Acosta, 2014; Grediaga et al., 2004).

Para lograr estos cambios, tales pol6ticas se llevan a cabo mediante est6mulos e incentivos, principalmente financieros, y est6n dirigidas a producir cambios en el desempe6o institucional, por ello se orientan a transformar el comportamiento de los individuos y grupos dentro de las instituciones. Esto se logra mediante la contrataci6n de profesores con el perfil deseado, la formaci6n de investigadores por medio de obtenci6n de posgrados, inversi6n en infraestructura, apoyo a la investigaci6n para el desarrollo tecnol6gico o apoyos para recompensar el desempe6o docente (Acosta, 2014), adem6s de la formaci6n permanente del profesorado y el crecimiento profesional (Fern6ndez, 2012). Como se puede notar, se busca crear un cambio en aspectos que confieren a los acad6micos (Grediaga et al., 2004), por lo que se reconoce que en la actualidad se consideran a6n como fundamentales para el desarrollo dentro de la universidad.

Se puede plantear que las pol6ticas creadas a partir de la d6cada de los a6os 80 del siglo pasado y que perduran hasta la actualidad buscan establecer par6metros homog6neos de calidad bajo el objeto de mejorar los procesos dentro

de las instituciones, fortalecer las tareas de los académicos por medio de la investigación científica y tecnológica, elevar los niveles académicos de los sujetos a través de procesos de formación, dedicación, desempeño y además la productividad en función de la producción de libros, artículos y revistas (Osorio, Blanco & Rositas, 2013).

Esta homogeneidad conlleva a una problemática en los campos de conocimiento, en la que la disciplina tiene un peso que conduce al comportamiento de los académicos. Por esta razón, al crear parámetros similares se ignora la heterogeneidad de los cuerpos académicos dentro de las instituciones. Como mencionaron los autores, parece que estas políticas han sido creadas para lograr avances sin considerar los niveles de formación, condiciones laborales, participación y formas de interacción de los académicos, las cuales se reconoce que son diversas (Grediaga et al., 2004).

A su vez, al promover avances por medio de incentivos y estímulos a los trabajadores e instituciones los programas conllevan a la pérdida de la autonomía institucional; de acuerdo con Clark (2015), el incremento de la rendición de cuentas en las instituciones ha debilitado la autonomía académica debido al control de la burocracia. Por su parte, Rodríguez (2014) observó que debido a estas políticas se percibe una tensión entre el gobierno y las instituciones. Para Brunner (1991), ante las crisis económicas del país el gobierno pasa de ser un Estado-desregulador que opera a distancia a un Estado-evaluativo donde se permite que las instituciones conserven su autonomía, pero deben trabajar de acuerdo con las exigencias del mercado; esto implica una redefinición de los roles de los académicos mediante procesos de evaluación y participación en los programas para el desarrollo científico-tecnológico.

De acuerdo con Altbach (2009a), al estar sujetos a estímulos académicos se pierde autonomía en las responsabilidades y formas de evaluación. Como lo afirmó Acosta (2006), el incremento del papel gubernamental en las IES ha influenciado en la libertad académica, financiera y administrativa de las instituciones. En otras palabras, la alta coordinación de estos programas de evaluación, calidad y

financiamiento condicionado ha tenido como resultado la disminución significativa de la autonomía de la institución y sus sujetos (Acosta, 2013).

Ante esta alta regulación del trabajo, los académicos han perdido el control sobre su trabajo académico y el tiempo que le dedican a las distintas actividades (Altbach, 2009). Es conocido que estas políticas se inclinan más hacia el impulso de la investigación que a la docencia debido a la importancia que se le da al desarrollo científico-tecnológico en las sociedades del conocimiento. Si bien las políticas buscan la mejora de la calidad, esto puede llevar al académico a un “conflicto de roles” entre su labor como docente - investigador (Osorio et al., 2013).

Aunque estos programas no actúan directamente sobre las decisiones, al momento de evaluar la vida académica con ciertos parámetros se influye en la toma de decisiones en las IES, en aspectos como la contratación, los proyectos de investigación y las prácticas académicas (Acosta, 2015). Asimismo, se resalta cierta incongruencia en estas políticas por el hecho de que en las instituciones por un lado se exige la calidad de la docencia como objetivo para la enseñanza de calidad en las IES y por otro la productividad investigadora abarca los indicadores de evaluación para la toma de decisiones y el recibimiento de los méritos (Osorio et al., 2013).

Estas evaluaciones son notables en el tipo de investigación que se realiza en las IES pues estas no siempre son relevantes, de calidad y con contribución a la sociedad, sino que se inclinan a la investigación influenciada por la demanda del mercado. Se destaca esta tendencia a la investigación por parte de ciencias aplicadas y vinculadas a la empresa que por ende, reciben el financiamiento por ser investigación con fines inmediatos. Esto conlleva a la pérdida de autonomía con respecto a lo que se investiga, a lo que recibe el financiamiento y a un mayor reconocimiento ante las políticas públicas (De Sierra, 2007). Además, se les exige a los académicos que no solamente sean investigadores, sino que cambien su rol a agentes emprendedores, desarrolladores y difusores del conocimiento; estos se vuelven gerentes donde se gestiona su trabajo y productos, de modo que consumen la energía de los académicos (Acosta, 2006; Scott, 2006).

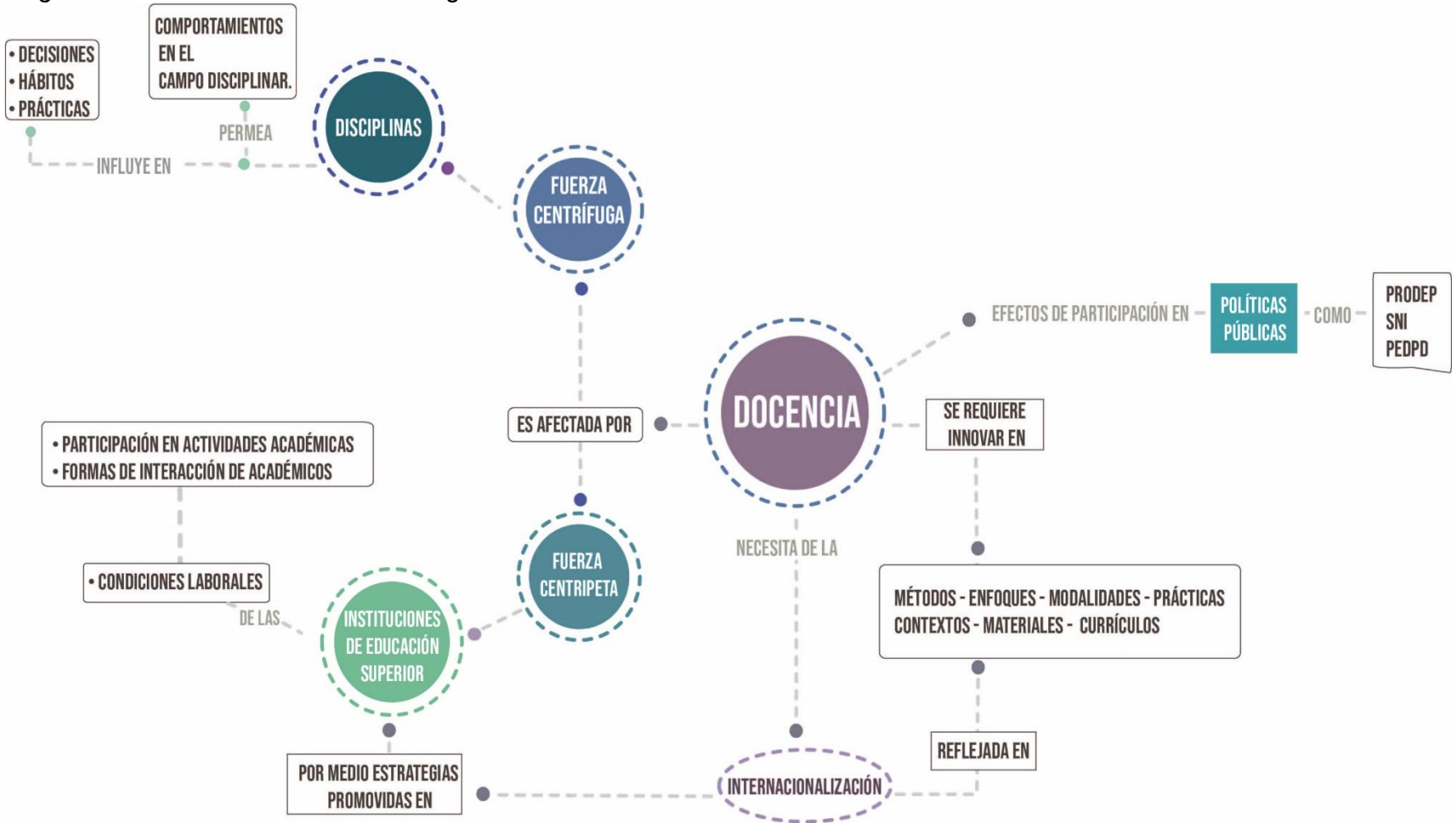
A juicio de Acosta (2006) y de Sierra (2007), lo requerido por los programas de política pública ha provocado la simulación del trabajo ya que el objetivo de los sujetos se convirtió en la obtención de puntos en el menor tiempo posible para tener acceso y aumentar los incentivos financieros; a esto los autores lo han llamado los “efectos perversos” de las políticas. Otra problemática de los programas como SNI, PRODEP y becas al desempeño en las IES es la promoción del trabajo individual, con lo que se promueve a tiempo la competencia entre los académicos que buscan el acceso a los programas y provocan así una pérdida del sentido de comunidad en la institución (De Sierra, 2007; Rondero, 2007).

En suma, la implementación de los programas de políticas públicas en las instituciones ha pasado de ser compensaciones ante la crisis económica en la década de los ochenta, que buscaban el reconocimiento de los académicos con trabajo de docencia e investigación y que buscaban retener a los científicos dentro del país, a ser programas para la mejora de la calidad educativa que han logrado impregnarse en las IES desde la década de los noventa. A su vez, como consecuencia de la constante evaluación, rendición de cuentas y búsqueda de estímulos, estas han causado una pérdida en la autonomía institucional, disparidad del trabajo académico y repetición año tras año de prácticas de simulación.

2.7 Modelo teórico de la investigación

La actividad de docencia es afectada por diversos factores, por lo que el siguiente modelo pretende explicar de manera general cuáles son los elementos de la profesión que impactan en la docencia de los académicos en México y sus prácticas internacionales. A continuación se presenta en la Figura 1 un modelo de interpretación de este apartado.

Figura 1. Modelo teórico de la investigación



Fuente: elaboración propia

Retomando la literatura explorada, se ha observado que la docencia es afectada por aspectos internos y externos de las instituciones y en las últimas tres décadas estos cambios se han centrado en la calidad de los servicios en el SES. Por este motivo, al ser los académicos los sujetos principales en las IES se identifican fuerzas centrífugas (disciplina, políticas) y centrípetas (institución) que permean las actividades y cómo se interactúa con el conocimiento en sus distintas formas.

Para el análisis de esta investigación fue importante considerar que la docencia de los académicos es clave debido a la necesidad de que se den cambios en el modelo tradicional, donde este pase a ser un modelo que promueva la innovación. En otras palabras, ya no basta con académicos que cuenten con los conocimientos disciplinares sino que se requiere de métodos, enfoques, modalidades y prácticas orientados a promover la innovación, la flexibilidad y el papel central del alumno. Es esencial saber qué sucede con la docencia en una sociedad académica que se encuentra conformada por una variedad de actividades, las cuales no sólo se enfocan en transmitir conocimientos, sino en actualizar los contenidos, realizar planeación de cursos, buscar materiales complementarios y trabajar de forma individualizada con los estudiantes.

De manera similar, la docencia en las IES requiere de modificaciones curriculares que se compongan por contenidos nacionales e internacionales y que también integren el idioma inglés en sus programas de pregrado y posgrado. Es debido a esto que los académicos requieren de experiencias laborales internacionales y de manejo de otros idiomas. Con esto se aprecia que el reto de la docencia y los académicos es cada vez más complejo, no solo por las diversas actividades que requiere esta función académica, sino también por las otras tareas que cada vez más se vuelven parte de la vida del académico.

La fuerza centrípeta de los académicos, las IES, han sido influidas por distintos factores, tales como la masificación, la diversificación y la diferenciación; estos cambios a su vez han sido provocados por factores externos como la globalización y la sociedad del conocimiento. Por lo tanto, la institución, siendo la

fuerza principal que mantiene a los académicos en el sistema, por una parte determina la organización interna de los sujetos y por otra se juega con el conocimiento. Esto es importante puesto que según sea el tipo de institución donde se labora, las prioridades sobre el conocimiento en su transmisión, generación y difusión serán distintas. Por esto, las preferencias de los profesores hacia ciertas actividades académicas podrían variar dependiendo de las instituciones.

Por otro lado, los programas de política pública han tenido efecto en las actividades de docencia, dado que estos buscan la adaptación a los cambios de la sociedad mexicana como la expansión, la diversificación y la diferenciación de las IES. Estas políticas permean el comportamiento de los individuos y los grupos de académicos dentro de las IES, ya sea por la necesidad de profesores con estudios de posgrado, el alcance de niveles educativos o la dedicación a las actividades académicas. El impacto que han tenido en la docencia se ha visto reflejado en las condiciones laborales, la participación en actividades que se vean reflejadas en estos programas y en las formas de interacción entre académicos.

Cabe mencionar que en sí estos programas se han enfocado en aspectos relacionados con la dedicación que se les da a las actividades académicas. Si bien buscan el cambio en la educación, se confrontan con la disciplina debido a que al ser estos dos factores determinantes para la actividad académica redefinen los roles académicos, por lo que se altera la preferencia y dedicación a las tareas principales, lo que genera un conflicto de roles. Aunado a esto, los programas de política pública solicitan dedicación en aspectos como la producción científica en revistas internacionales, lo cual es favorecedor para académicos de las ciencias exactas; al otorgar apoyos financieros a la producción del conocimiento, estos pueden influir en las preferencias académicas porque es común que estas favorezcan la labor investigativa, dejando atrás a la actividad docente; por lo que los académicos inscritos podrían dar prioridad a la investigación.

Por otro lado, para el análisis de esta investigación es importante considerar la disciplina de los académicos dentro de las instituciones; esto debido a la influencia que esta tiene sobre las decisiones, hábitos y prácticas de los profesores. A su vez,

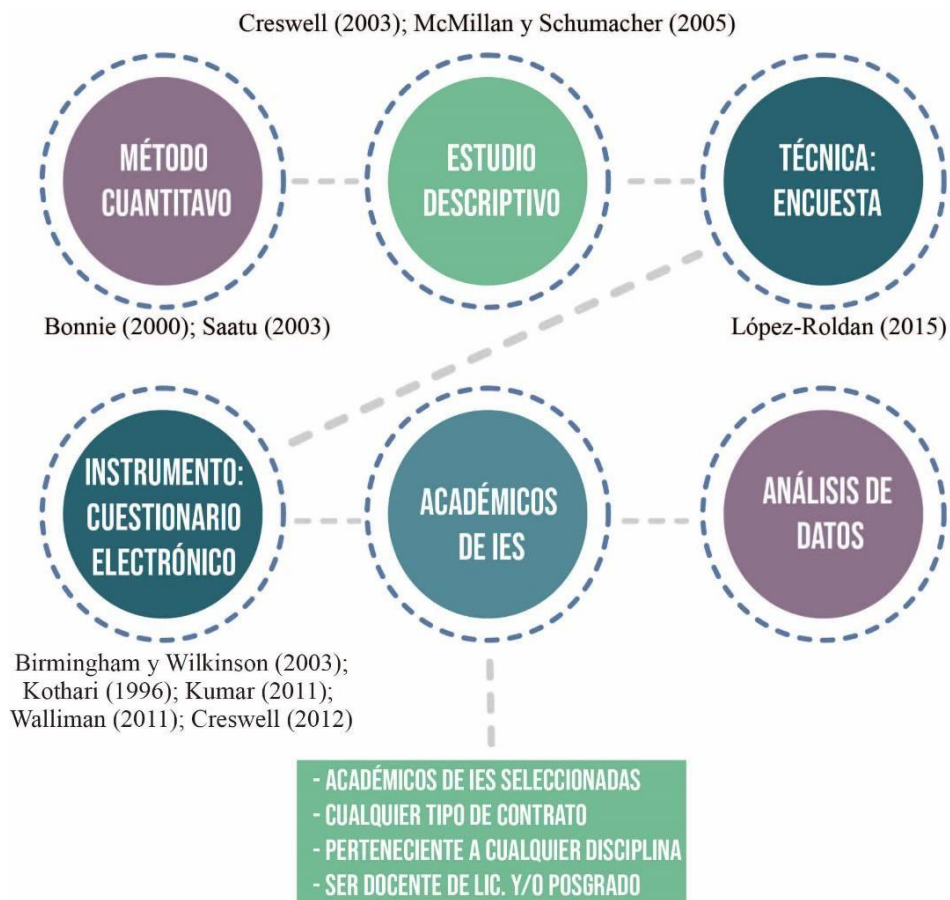
la disciplina puede llegar a establecer tipologías de académicos, con lo cual genera un impacto en las prácticas internacionales de los sujetos pues se ha observado que dependiendo de la disciplina a la que pertenezca puede ocurrir que se tenga mayor interés por explorar la disciplina fuera de la institución, logrando impactar en la labor académica. Esto indica que la disciplina influye en las decisiones sobre el tipo de actividades a llevar a cabo tanto dentro como fuera de la institución, estableciendo inclinaciones hacia actividades académicas específicas. Otro aspecto por considerar de los académicos con respecto a su disciplina es cómo influye en la manera de comportarse en el campo disciplinar puesto que permite que el individuo se sienta identificado con territorios intelectuales por medio de normas en las “tribus” académicas.

Después de analizar las condiciones actuales de los académicos es imperativo tomar en consideración el tipo de institución, su disciplina y participación en programas de política pública con el propósito de conocer los efectos de estos aspectos en la docencia y la internacionalización.

Capítulo III. Marco metodológico

En este apartado se describe el modelo metodológico que se implementó para este proyecto de investigación, cuyo objetivo es analizar la docencia y las prácticas internacionales de esta actividad en académicos de México. Se realizó un estudio descriptivo bajo el paradigma cuantitativo, para lo cual se utilizó un cuestionario electrónico como instrumento que permitió recabar información de los académicos en las distintas IES. Los elementos que conforman el apartado metodológico se encuentran representados en la Figura 2; se explica primero el método de investigación-y al final cómo se analizaron los datos.

Figura 2. Ruta procedimental para el análisis de la docencia de los académicos



Fuente: Elaboración propia

3.1 Método y tipo de estudio

La investigación se realizó bajo el método cuantitativo para la toma de decisiones de este trabajo. De acuerdo con Babbie (2000) y Sautu (2003), con los estudios cuantitativos se permite al investigador analizar el comportamiento social y refutar teorías establecidas por medio del enfoque en dimensiones específicas de la realidad; además se caracteriza por el pensamiento lógico-deductivo donde el investigador por medio de conceptos, recolección de información y mediciones, logra identificar relaciones entre la teoría establecida (Medina, 2001). En este estudio se analizaron las actividades de docencia de los académicos en México relacionadas con variables como el tipo de institución de adscripción, la disciplina y el perfil de académicos encuestados. También se analizó la internacionalización de la docencia en relación con el tipo de institución de adscripción.

Para el estudio de los académicos en México, sus actividades y condiciones laborales se consideró hacer una investigación de tipo descriptivo. Este tipo de trabajos tienen como propósito especificar las propiedades de personas o grupos analizados caracterizando las condiciones existentes encontradas y proporcionando un perfil descriptivo (Creswell, 2014; McMillan & Schumacher, 2005).

3.2 Contexto, población y criterios de selección

Como se dijo en el capítulo 1, esta investigación se realizó en colaboración con la encuesta APIKS México, lo cual implicó atender algunos criterios metodológicos establecidos en el marco del proyecto nacional. En este sentido, la encuesta consideró cinco subsistemas que forman parte del SES en México. Estos fueron los Centros Públicos de Investigación (CPI), las Instituciones Públicas Estatales (IPE), las Instituciones Públicas Federales (IPF), los Institutos Públicos Tecnológicos (IPT) y las Instituciones Privadas (IP), excluyendo instituciones interculturales y escuelas normales públicas, debido a que son instituciones que funcionan de manera distinta, por lo que requieren ser analizadas en estudios adaptados a los contextos de este tipo de IES.

Para obtener la información sobre la población de académicos en estos subsistemas se retomaron los datos estadísticos de ANUIES (2014); en la Tabla 4 se puede observar que las instituciones donde laboran mayor número de académicos son las IP, las IPE y las IPF con una menor cantidad de académicos en los CPI e IPT.

Tabla 4. *Universo de IES y de académicos*

Tipo de IES	N	Académicos
CPI	30	2,073
IPF	7	47,832
IPE	57	90,739
IPT	412	37,419
IP	3,589	142,987
Total	4,095	321,050

Fuente: elaboración propia con datos estadísticos de ANUIES (2014)

Debido a la amplia población, se llevó a cabo una delimitación de instituciones y consecuentemente de académicos. Primeramente, se consideraron IPE con mayor representatividad e IP con mayor trayectoria en el país de acuerdo con la clasificación de Acosta (2005), IPT, donde se ofrecieran programas de licenciatura y posgrado y por último, CPI-CONACYT. También, se consideraron IES que contaran con académicos miembros del SNI.

Para delimitar el universo de académicos se tomaron como criterios de selección que fueran académicos que laboraran en una de las instituciones seleccionadas, contar con cualquier tipo de contrato dentro de la institución, ser docente de licenciatura y/o posgrado y pertenecer a cualquier campo disciplinario. Una vez delimitados los criterios, se realizó un concentrado donde se recopiló el número total de académicos, el número de académicos pertenecientes a campos disciplinarios STEM y no STEM, el número de académicos por sexo, el total de académicos miembros del SNI y el total que no participa en este programa; por último, se recopilaron datos del número de académicos por tipo de contrato.

Una vez delimitada la población y establecidos los criterios de selección de académicos, en la Tabla 5 se puede observar la delimitación del universo de IES y de académicos en México llevada a cabo para la investigación.

Tabla 5. *Delimitación de universo de IES y de académicos*

Tipo de IES	N	Académicos en IES seleccionadas (127)	%
CPI	26	2,124	1.20%
IPF	7	47,846	27.07%
IPE	34	84,723	47.94%
IPT	46	9,657	5.46%
IP	14	32,369	18.32%
Total	127	176,719	100%

Fuente: elaboración propia con datos estadísticos de ANUIES (2014)

3.3 Muestra

Se realizó un muestreo no probabilístico por criterios puesto que con esta técnica se buscó obtener respuestas por parte de los académicos dispuestos a contestar el cuestionario y que contaran con los criterios de selección establecidos para la investigación, por este motivo, representaron las características determinadas (Creswell, 2012).

Para obtener la muestra de este estudio se hizo envío de 32,861 cuestionarios a académicos de las IES seleccionadas que cumplieran con los criterios establecidos para esta investigación. Para que la muestra objetivo reflejara lo más posible las características del universo de académicos se tomaron como referente el universo de académicos de las 127 IES y se consideraron cinco factores, a saber, tipo de IES, número de académicos en las IES, sexo, área de conocimiento, tipo de contrato.

En la Tabla 6 se señalan el número de IES que formaron parte del estudio y el total de académicos adscritos a ese tipo de instituciones.

Tabla 6. *Instituciones y académicos de la muestra objetivo*

Tipo de IES	N	Académicos en IES seleccionadas (127)	%
CPI	26	1,580	5%
IPF	7	12,494	38%
IPE	34	14,906	45%
IPT	46	1,716	5%
IP	14	2,165	7%
Total	127	32,861	100%

Fuente: elaboración propia con datos estadísticos de ANUIES (2014)

Se lograron obtener 5,119 cuestionarios respondidos, los cuales corresponden a una tasa de respuesta de 16%. Una vez que se realizaron las depuraciones necesarias se obtuvo una muestra final de 4, 687 académicos.

3.4 Dimensiones y variables del estudio

Para esta investigación de tesis se identificaron cinco dimensiones relacionadas con las actividades de docencia e internacionalización en académicos (ver Tabla 7).

Tabla 7. Dimensiones, variables y reactivos de instrumento

Dimensión	Variable	N° de reactivos
Condición laboral y profesional	Institución donde labora	1
	Estatus laboral y tipo de contrato.	2
Situación académica	Disciplina o campo académico al que pertenece.	1
	Horas dedicadas a actividades de docencia.	4
	Preferencia académica entre docencia e investigación.	1
	Participación en programas de política pública.	4
	Grado de acuerdo con afirmaciones sobre programas de política pública.	4
Docencia	Tiempo laboral dedicado a niveles educativos.	5
	Actividades docentes realizadas en el año.	11
	Aspectos regulados por institución sobre actividades docentes.	4
	Grado de acuerdo con afirmaciones sobre docencia.	2
Internacionalización	Idioma utilizado para impartir clases.	1
	Grado de acuerdo con afirmaciones sobre internacionalización en la docencia.	3
	Resultado de internacionalización en las instituciones.	4
	Grado de acuerdo con actividades institucionales para promover la internacionalización.	3
Antecedentes personales	Sexo.	1
	Año de nacimiento.	1
	Nacionalidad.	1

Fuente: elaboración propia

Las dimensiones para el análisis de la investigación fueron cinco con sus respectivas variables que apoyaron al propósito principal del estudio. La primera corresponde a preguntas sobre la institución a la cual el académico se encuentra adscrito o bien, si cuenta con más de un trabajo como académico, se señala la institución que considera de mayor importancia; también cuenta con preguntas sobre el tipo de contrato y *estatus* en la institución elegida y sobre cuál es la

disciplina o campo laboral al que pertenece dentro de la institución. Además, cuestiona sobre los grados académicos obtenidos hasta la fecha.

Con respecto a la segunda dimensión, esta se cuestiona sobre las horas dedicadas a las actividades de docencia, sea durante o fuera del periodo ordinario de clases; también sobre cuál es la inclinación entre las actividades académicas de docencia e investigación y finalmente, pregunta sobre aspectos de los programas de política pública, la participación en ellos y el grado de acuerdo con afirmaciones sobre los posibles beneficios de estos.

La tercera dimensión se asocia con la actividad de docencia (impartición de clases, preparación de materiales y planes de clase, asesoría estudiantil, lectura y evaluación del trabajo de los alumnos, desarrollo curricular, etc.), el tiempo que se le dedica a esta actividad en los distintos niveles académicos (licenciatura, maestría, doctorado), sobre las actividades de docencia realizadas en el último año o año previo, aspectos regulados por la institución como las horas de clase, tutoría, asistencia y número de estudiantes; también cuestiona el grado de acuerdo con afirmación, la tarea de docencia y el idioma principal utilizado en la impartición de sus cursos.

La siguiente dimensión, la de internacionalización, se cuestiona en torno a aspectos de esta en la actividad de docencia, como la impartición de cursos en el extranjero o en otros idiomas. Además, sobre su perspectiva del impacto de la internacionalización en la institución y acerca del grado de acuerdo con actividades institucionales para promover la internacionalización. Por último, en la dimensión de antecedentes personales se retoman las variables sobre sexo, año de nacimiento y nacionalidad.

3.5 Técnica, instrumento y recolección de datos

La técnica con la cual se recopilaban los datos fue la encuesta social ya que según López y Fachelli (2015) se utiliza para obtener datos de manera sistemática, tomando en cuenta los conceptos previamente identificados para responder al

problema de investigación; la información puede obtenerse mediante entrevistas o cuestionarios; este último es el que fue utilizado en este estudio.

El cuestionario como instrumento de recolección de datos es de utilidad cuando se quiere obtener información de miembros de una población geográficamente amplia; al ser el cuestionario un formulario estructurado de preguntas a ser respondidas por la muestra seleccionada, se considera que esta forma de recolectar información es imparcial, confiable y fácil de responder pues provee al encuestado el tiempo necesario para ello (Birmingham & Wilkinson, 2003; Kothari, 1996; Kumar, 2011; Walliman, 2011). En el caso de esta investigación se utilizó un cuestionario electrónico² porque además de contar con las características de un cuestionario en físico, es más económico y fácil de administrar que una muestra dispersa (Creswell, 2012).

El instrumento utilizado pertenece al estudio nacional “La profesión académica en México: impacto de la dinámica social basada en el conocimiento y la innovación”, al cual se adscribe la presente investigación. Este cuestionario fue diseñado originalmente en inglés tras formar parte del estudio comparativo internacional Academic Profession in the Knowledge-based Society (APIKS). El cuestionario original fue diseñado y validado por más de 20 investigadores expertos en el tema de profesión académica, teniendo como prioridad la claridad y fluidez de los reactivos.

El cuestionario consta de siete dimensiones y 285 preguntas de tipo cerrado y de opción múltiple con escala Likert del 1 al 5, siendo el número uno el de menor valor en la escala y el número cinco el de mayor valor; además en distintas preguntas se da la opción de “No sé, no aplica” cuando las opciones de respuesta no correspondan a la situación del sujeto.

Para su aplicación en México, el instrumento fue validado por cinco investigadores de diferentes IES del país; la validación de expertos se lleva a cabo por expertos cualificados en el tema a investigar, en este tipo de validación, los

²El cuestionario electrónico puede ser visualizado en: <http://www.mie.uson.mx/encuesta/encuestaAPIKS.php>

investigadores proveen de información, evidencia, juicios y valoraciones del instrumento, enfocándose en el contenido para poder realizar cambios en los ítems, ya sea eliminando o agregando en caso de ser requerido (Escobar & Cuervo, 2008). Además, se realizaron modificaciones de traducción al español del instrumento y se agregaron variables que consideraran las cuestiones laborales propias del país como los programas de política pública y tipos de contrato tomando en cuenta cuestiones propias del lenguaje del país para así lograr claridad en las preguntas (ver Anexo A).

Una vez que se hicieron estas modificaciones, el cuestionario fue enviado a 18 académicos de distintos estados de la República para su pilotaje. Al recibir las respuestas de la prueba piloto y los comentarios de los académicos se realizaron los cambios pertinentes en la redacción de las preguntas y se hicieron modificaciones técnicas al instrumento para tratar de obtener respuestas al mayor número posible de preguntas del cuestionario. Después se continuó con la recolección de una base de datos con correos electrónicos.

3.5.1 Ruta metodológica

La investigación de campo se realizó en fases; se partió de la creación de un directorio y se culminó con el envío total de los correos electrónicos en este repertorio. En la Figura 3 se pueden observar las fases de este proceso, el cual será descrito en este apartado.

Figura 3. Fases para la recolección de datos



Fuente: Elaboración propia

Para la recolección de datos se comenzó con la creación de un directorio de correos electrónicos de las IES; estos se recopilaron por medio de una búsqueda web en internet, documentos oficiales, anuarios, directorios y bases de datos de las IES seleccionadas; también se contó con el apoyo de profesores en algunas instituciones que consiguieron correos electrónicos de los académicos en las IES donde laboraban y/o que facilitaron el envío. En el caso de la información de algunas IP, también se contactó a coordinadores de distintas áreas y a rectores que pudieran compartir el cuestionario. Una vez recopilados los correos electrónicos de los académicos, se prosiguió al envío sistemático de estos por medio de un servicio electrónico gratuito a través de un software que permitiera el envío automatizado de correos.

Al hacer el envío de los cuestionarios, algunas de las cuentas de correo electrónico fallaron por haber sido dadas de baja por el servidor o estar inhabilitadas. Para poder contar con una mayor participación de académicos, se buscó reemplazar los correos con cuentas actualizadas a través de exploraciones exhaustivas en buscadores de internet como Google, bases de datos institucionales, páginas oficiales de las IES, directorios universitarios, currículos

vitae de los académicos e inclusive en publicaciones científicas donde aparecieran los correos electrónicos. Una vez identificadas y actualizadas las cuentas de correo se continuó con el envío de invitaciones a participar y con los recordatorios correspondientes.

El proceso de recolección de datos por medio del envío de correos electrónicos se llevó a cabo durante el periodo de marzo a agosto del año 2018. Para comenzar, se invitó a los académicos a responder la encuesta para el proyecto de investigación nacional. Para aumentar la tasa de respuesta, cada semana, durante tres semanas después del primer envío, se mandaron recordatorios con la invitación a participar en el proyecto.

3.6 Procesamiento y análisis de la información

El cuestionario electrónico facilitó que el procesamiento y análisis de los datos se llevara a cabo a través del programa estadístico SPSS. Una vez se contó con una base de datos en este programa estadístico se procedió a realizar una depuración de la información recibida. Este proceso consistió en la limpieza de distintas variables para así lograr obtener una muestra final que permitiera lo mejor posible el entendimiento de la población estudiada.

Entre los procedimientos realizados se depuraron algunas variables como la contratación, el nombramiento, la disciplina, entre otras, debido a que se obtuvieron respuestas de sujetos que no se encontraban laborando como profesores en el nivel superior, o bien, que contaban solamente con puestos administrativos. Igualmente, se eliminó de la base de datos a profesores que al momento de responder no se encontraran afiliados a una IES. Además, se borraron las respuestas de académicos que no pertenecían a las 127 IES que habían sido seleccionadas. Ante la baja participación de académicos en ciertas instituciones se realizó una sustitución tomando en cuenta las respuestas recibidas de académicos pertenecientes a IES que cumplían con los criterios de selección pero que anteriormente no habían sido consideradas.

Aunado a lo anterior, se recategorizaron los reactivos “otros” en distintas variables para que se ajustaran a lo expuesto en las opciones principales. Una vez que se procedió a utilizar el SPSS para el análisis, se crearon variables nuevas para facilitar el uso de la información; estas son las que se enlistan a continuación:

- Se modificaron las variables de disciplina para agruparlas por STEM/NO STEM.
- Se organizaron las diversas instituciones en el tipo de subsistema al cual correspondían.
- Se reagruparon las variables de nombramiento de contrato y de *estatus* laboral para poder calcular la variable de tipo de contrato con la distinción establecida para este estudio.
- Se modificó la variable de porcentaje dedicado a la docencia para obtener la variable de quienes realizan docencia y quienes no lo hacen, esto último también se realizó por nivel donde se enseña.
- Se creó la variable de edad y se estableció otra por rangos.
- Se calculó la dedicación a la docencia y a otras actividades docentes para crear la variable horas de dedicación a la semana a esta actividad.
- Se redujeron las escalas de Likert de 5 a 3 opciones en cada ítem de este tipo.

Todo esto permitió generar datos sobre los académicos referentes a la docencia que realizan y los rasgos de internacionalización. Esto relacionado con el tipo de institución, la disciplina y el perfil particular de los participantes.

Capítulo IV. Análisis y discusión de resultados

En este capítulo se muestran los resultados y hallazgos principales sobre la situación actual de las características de la docencia en los académicos de la muestra, pertenecientes a distintas instituciones de México (127 en total) y también de disciplinas STEM y NO STEM.

La organización de este apartado es descrita por medio de dos tipos de análisis: en primer lugar, se presenta la información descriptiva de los 4,687 académicos que formaron parte de la muestra, con el fin de conocer las características sociolaborales de los sujetos; en segundo lugar, se analizan las características de la actividad de docencia con relación a aspectos particulares del perfil de la muestra, tales como el sexo, el grado académico y el tipo de contrato; además, se indaga con respecto al tipo de institución de adscripción y el campo de conocimiento.

Asimismo, se incluye el análisis sobre la internacionalización de la docencia, en términos del impacto que esta política ha tenido en la misma y en las IES, desde la percepción de los académicos de esta muestra.

Para lo anterior se retoma el modelo teórico de la investigación en el que se estableció que las fuerzas centrífugas (disciplinas y políticas) y aspectos internos de la fuerza centrípeta (instituciones) pueden llegar a influir en las actividades académicas.

4.1 Características sociolaborales y profesionales de los académicos

Para este apartado se tomaron en cuenta tres variables personales, a saber, el sexo, la edad y el último grado de estudios alcanzado; posteriormente se procedió a la descripción sobre el campo disciplinario de adscripción y el estatus laboral dentro de la institución.

De acuerdo con la UNESCO (2014) la equidad de género en todos los sistemas educativos es imperativa para la calidad, por esta razón, se estudió la variable de sexo y se analizó la representación que estos tienen en las IES. Sí se tiene en cuenta que el contexto institucional no está libre de la inequidad que se vive

en el país (Palomar, 2005), las IES como lo indica Ordorika (2015), tienen el reto de anular la desigualdad de género, la cual se genera tanto en el exterior como al interior de las instituciones. De acuerdo con Zubieta y Marrero (2005) el acceso de las mujeres en las IES a partir de la masificación, fue un momento clave para la ES, sin embargo, esta no garantizó el acceso de académicas al mercado laboral, debido a que –tal como lo mencionan de Garay y del Valle (2012)– en este tiempo la cantidad de mujeres egresadas en licenciatura era un número significativamente menor al de los hombres, por lo cual, la posibilidad de llegar a formar parte de la planta académica era insuficiente.

Con esto en cuenta se identificó que, de los académicos que conformaron la muestra, se obtuvo respuesta de los hombres (57%) y de las mujeres (43%) en mayor y menor proporción, respectivamente. Si se analizan estos datos distribuidos por el tipo de institución y el universo de académicos, tomando como referencia la base de datos de ANUIES (2014), se puede visualizar en la Tabla 8 que se obtuvo una muestra similar al universo de académicos en tres de los cinco tipos de IES, mientras que los porcentajes en las IPE e IPT no difieren en más de diez puntos porcentuales del universo. Estos datos demuestran que se tiene una respuesta representativa de la población.

Tabla 8. *Universo y muestra de académicos por sexo y tipo de institución*

Tipo de IES	Hombres en universo de académicos en las IES		Mujeres en universo de académicos en las IES		Hombres de la muestra		Mujeres de la muestra	
	N	%	N	%	N	%	N	%
CPI	1,473	69%	651	31%	205	66%	107	34%
IPF	29,422	61%	18,424	39%	630	61%	400	39%
IPE	51,750	61%	32,973	39%	1,349	55%	1,089	45%
IPT	6,482	67%	3,175	33%	138	65%	75	35%
IP	19,085	59%	13,284	41%	356	51%	336	49%
Total	108,212	61%	68,507	39%	2,678	57%	2,009	43%

Fuente: elaboración propia

De esta misma información se deriva que, en cuanto al sexo, la muestra de este estudio cuenta con una mayoría de hombres, lo cual también sucede en cada subsistema, destacándose una diferencia entre la cantidad de hombres y mujeres; en el caso de las IP, la planta académica es más equilibrada y menos desigual. De acuerdo con Padilla (2007) se ha observado una tendencia al incremento y equilibrio de la presencia de mujeres en la academia, no obstante, al ser analizada esta tendencia en las IES, se observa que esta brecha entre hombres y mujeres es amplia en la mayor parte de los subsistemas.

A partir de lo anterior, se observa que la presencia de mujeres en las IES analizadas ha aumentado, sin embargo, continúa siendo menos del 50% en las plantas académicas, lo cual muestra que aún hace falta mejorar los esfuerzos para alcanzar la equidad de género en el ámbito institucional; además, tal como se mencionó, en los subsistemas analizados se encuentra esta presencia mayoritaria de hombres académicos en los CPI e IPT, lo cual puede ser el resultado de la poca presencia de las mujeres en instituciones enfocadas en disciplinas STEM.

En lo que respecta a la edad de los participantes de esta muestra, se encontró que dentro de las IES laboran académicos que tienen 52 años en promedio, con edades mínimas de 22 años y máximas de 89 años. Al distribuir las distintas edades en rangos, se identificó que un 12% de la muestra se encuentra entre los 22 y 38 años, siendo en las IP donde se concentra esta población de académicos más jóvenes; un 27% de la población encuestada se encuentra entre los 39 y 48 años, aquí predominan los profesores de las IPE; en lo correspondiente al rango de edad entre los 49 y 58 años, donde más de la mitad son académicos de IPE e IPF, se concentró la mayor parte de estos con un total del 32%. Otro rango de edad con mayor concentración de profesores universitarios es el que se halla entre los 59 y 68 años (23%); y por último, solo un 2% de académicos pertenecen al rango entre los 69 y 89 años.

Así, la Tabla 9 expone el promedio de edades de los académicos encuestados en los distintos subsistemas, donde son las IPF las que cuentan con

una planta académica de edad más avanzada, mientras que las IP e IPE tienen el personal con el promedio de edad menor.

Tabla 9. *Promedio de edad de académicos por tipo de IES*

Tipo de IES	Edad promedio
CPI	54
IPF	58
IPE	47
IPT	50
IP	47
Total	52

Fuente: elaboración propia

Debido al incremento de la expectativa de vida de los ciudadanos, el mercado académico cuenta con la tendencia de posponer la jubilación a más de la edad mínima requerida para hacer uso de este servicio (Padilla, 2014; Zavala, Rodríguez & Guerrero, 2019), por lo que se observa que el promedio de edad en las IES tiende a ser mayor (Bensusán & Ahumada, 2006). Al encontrarse el promedio de edad de 52 años se observa el envejecimiento natural de la planta académica, por tanto, la problemática de jubilación que se sufre en las IES.

Tal como se considera por varios autores (Bensusán & Ahumada, 2006; Rodríguez, Urquidí, & Mendoza, 2009; Gil, 2013; Suárez & Muñoz, 2016), en México las condiciones de vida de los académicos al jubilarse son poco favorables, esto se debe al bajo ingreso que implica y a otros factores como la pérdida de ingresos, estímulos y prestaciones contractuales. Por ello -y debido a la ausencia de obligatoriedad de la jubilación en el país- los autores mencionados indican que se presenta una proporción de académicos mayores a la edad de retiro (65 años para hombres y 60 años para mujeres) y/o que pueden llegar a jubilarse con sus años de servicio. Es debido a ellos que se generan problemas en la renovación de plantas docentes, hay una falta de disponibilidad de plazas y en algunos casos, una baja producción académica.

Los resultados que muestran una población de académicos envejecida y una menor presencia de académicos más jóvenes, abren la discusión sobre cómo la

cantidad de estudiantes que se dedican a continuar con su formación, con la esperanza de formar parte de la profesión académica, se confrontan con ofertas de trabajo en las IES que podrían incumplir con la expectativa de obtener una plaza en la institución. A su vez, sí el análisis se enfoca en los hallazgos por el tipo de IES, se puede inferir que las opciones de jubilación en los CPI e IPF podrían ser poco atractivas, razón por la cual los académicos permanecen para no perder los privilegios que su profesión les otorga.

Por otra parte, uno de los aspectos que caracteriza a los académicos ha sido el grado de estudios. Esto ha sido contemplado en las últimas décadas como un factor relacionado con las exigencias para el alcance de la calidad en las IES que cumplen con la característica de una planta académica profesionalizada (Melendres, 2018). Sobre la variable de grado máximo de estudios, la muestra de académicos cuenta mayormente con grado de doctorado (50%), mientras que un 32% cuenta con el grado de maestría y un 6% con licenciatura, aunque un 12% de los sujetos expresaron haber realizado un postdoctorado (ver Tabla 10).

Tabla 10. *Grado máximo de estudios de académicos por tipo de IES*

Tipo de IES	Licenciatura		Maestría		Doctorado		Postdoctorado	
	N	%	N	%	N	%	N	%
CPI	2	1%	49	16%	204	65%	57	18%
IPF	57	6%	258	25%	538	52%	177	17%
IPE	140	6%	776	32%	1,255	51%	267	11%
IPT	15	7%	66	31%	116	54%	16	8%
IP	78	11%	349	50%	231	34%	34	5%
Total	292	100%	1,498	100%	2,344	100%	551	100%

Fuente: elaboración propia

De acuerdo con Tuirán (2012) una de las formas en que México ha buscado alcanzar estándares de calidad es por medio del incremento de profesores con posgrado en las IES; como indican Galaz et al., (2012), esto se encuentra relacionado con las políticas públicas que recompensan a los profesores con posgrado, que impulsan el ingreso de nuevos académicos a la profesión académica o con el ascenso a altos puestos en la jerarquía universitaria, además, las políticas

han establecido un perfil deseado de lo que debe realizar un académico (Padilla et al., 2012).

De acuerdo con la manera como se ha encaminado la profesión académica, se esperaría contar con IES donde el grado mínimo de estudios fuera el de maestría, sin embargo, se observa que existe una minoría que aún solo cuenta con licenciatura. Lo anterior señalando que, a pesar de los esfuerzos institucionales por tener una planta académica completamente integrada por profesores con posgrado, aún hay académicos que se han resistido a este tipo de políticas.

Por otro lado, en esta muestra el académico con grado de doctor tiene alta presencia, esto puede ser el resultado de las políticas que buscan el incremento de profesores con posgrado y la presencia de académicos con el perfil deseable dentro de las instituciones, no obstante, también puede ser consecuencia de las políticas de ingreso a las IES, los cuales no son las mismas de hace décadas; en el presente, son procesos más rigurosos y con requerimientos que buscan en los profesores que se incorporen, estudios de doctorado e incluso –tal como indica Melendres (2018)– estos cuenten con publicaciones.

Otro aspecto que cabe resaltar es el bajo porcentaje de académicos con doctorado en las IP a comparación de los otros subsistemas. Al ser el grado de maestría el que predomina en los académicos, esto ¿podría indicar una falta de rigurosidad en los requisitos de ingreso?, o ¿es resultado de la falta de políticas que no se enfocan en la profesionalización de los académicos en este tipo de IES?

4.1.1 Disciplina, situación y estatus laboral de los académicos

Sobre cuestiones de su situación profesional dentro de las IES, como la disciplina de adscripción y el estatus laboral, se analizaron las respuestas de los académicos encuestados con respecto a su pertenencia a campos STEM o no STEM, y sobre su tipo de contratación como PTC o por horas.

Acerca del campo disciplinario en el que laboraban, el 67% indicó pertenecer a áreas STEM (Ciencias, Tecnología, Ingeniería y Matemáticas), y el 33% restante

a áreas no STEM (ciencias sociales; ciencias administrativas; ciencias de la educación, humanidades y artes).

En la Figura 4 se observa cómo la cantidad de académicos STEM es mayor en los CPI e IPT, sin embargo, este porcentaje no varía mucho de las IPF e IPE. En cambio, donde en las IP se observa una distribución balanceada, dado que solo hay una diferencia de cuatro puntos porcentuales entre la población diferenciada por su campo de conocimiento.

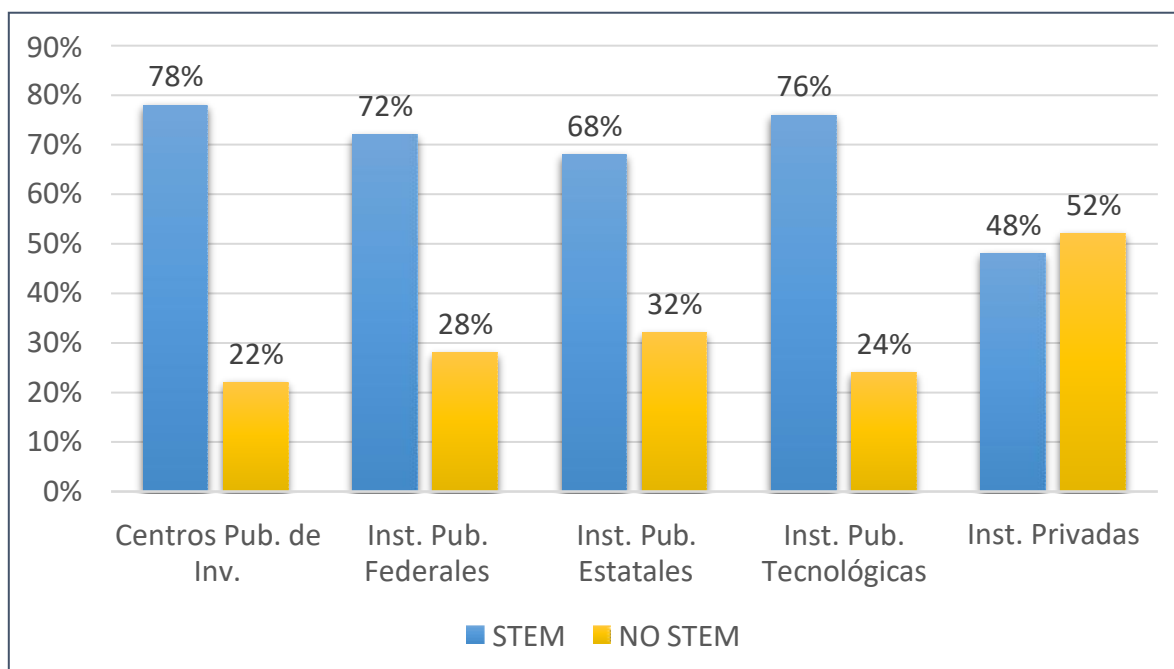


Figura 4. Distribución de académicos en las IES por disciplina

Fuente: elaboración propia

Al relacionar la variable de disciplina con el grado máximo de estudios de los académicos encuestados, se destaca el hecho de ser mayoría aquellos profesores de disciplinas STEM quienes cuentan con posgrado. Esto abre la discusión sobre si esto podría ser el resultado del impulso que las políticas le han dado a los estudios de maestría y doctorado en los académicos. También destaca la cantidad de recursos otorgados a estas disciplinas por parte de organismos gubernamentales como CONACYT para áreas prioritarias, dado que son precisamente las disciplinas STEM –cuyos productos se inclinan hacia el descubrimiento, explicaciones de

fenómenos y la implementación de productos y técnicas (Becher, 1993) – las que se encuentran como prioridad para el desarrollo económico y social (Caballero, 2015) (ver Figura 5).

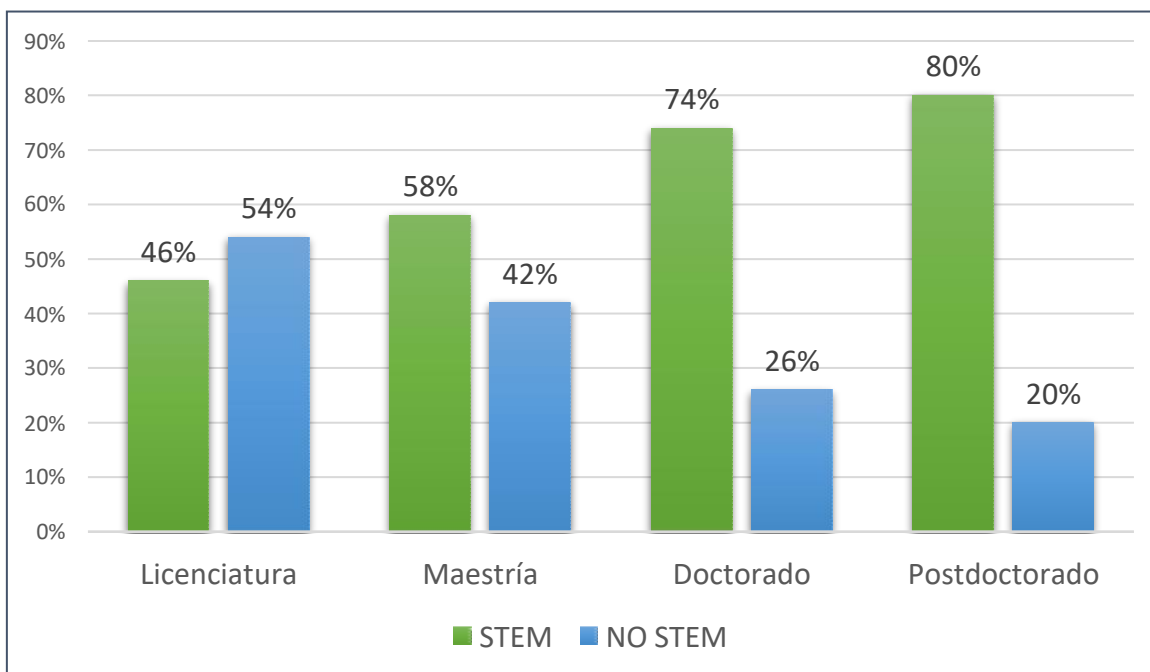


Figura 5. Grado de estudios de académicos por campo disciplinar

Fuente: elaboración propia

En este punto resulta relevante hacer mención sobre el estatus laboral de los académicos encuestados, los participantes fueron PTC. En esta categoría también se tomaron en cuenta técnicos, y profesores de $\frac{3}{4}$ de tiempo laboral en la IES. Asimismo, se encuestó a profesores con contrato por horas (denominados de este modo para fines analíticos), aquí se agruparon por contratos de medio tiempo, por asignatura y tiempo parcial por honorarios. Como se presenta en la Tabla 11, se obtuvo respuesta de más PTC en la mayoría de las IES con excepción de las IP.

Tabla 11. *Estatus laboral de académicos por tipo de IES*

Tipo de IES	TC		Por horas	
	N	%	N	%
CPI	309	99%	3	1%
IPF	988	96%	42	4%
IPE	2,028	83%	410	17%
IPT	168	79%	45	21%
IP	318	46%	374	54%
Total	3,811	81%	874	19%

Fuente: elaboración propia

Cabe mencionar que si se compara esta muestra con el universo de académicos, los profesores con contrato por horas no son representados de manera suficiente, esto se debe a que, en el universo de académicos, solo los CPI e IPT cuentan con mayor número de PTC, sin embargo, en el resto de las IES los académicos contratados por horas son los que tienen mayor representación, por lo tanto, se puede afirmar que si bien el grupo de académicos con contratos por horas no tienen un porcentaje representativo del universo de académicos, se pueden tomar en cuenta para este análisis pues estos han sido “escasamente estudiados” (Buendía & Acosta, 2016).

4.2 Métodos y actividades de docencia universitaria

De los académicos que respondieron la encuesta, el 83% señala que dedica más tiempo en el nivel de licenciatura, mientras que un 43% de los profesores de la muestra indicó impartir clases en maestría, el 36% en doctorado, el 17% en programas de educación continua y el 18% en otro tipo.

Esto lleva a cuestionar las características de la docencia impartida por parte de estos profesores a los estudiantes universitarios en las IES que fueron objeto de estudio. Por ello, se analizaron diversas actividades relacionadas con las distintas tareas que conlleva ser un docente, tales como el utilizar diversos métodos de enseñanza situados en diversos contextos, el participar en el desarrollo de

contenidos y materiales, así como la integración de las TIC en la docencia como apoyo, medio de comunicación y herramienta virtual.

4.2.1 Métodos y tipos de enseñanza según el perfil, institución y disciplina

En lo que concierne a la manera como se lleva a cabo la docencia de los académicos encuestados, se tomaron en cuenta los métodos de enseñanza, la interacción con los alumnos y la enseñanza situada en ambientes laborales y laboratorios. Esto se describe a continuación por el tipo de institución, disciplina a la que se pertenece y características del perfil de la muestra estudiada.

El método de enseñanza que ha predominado en la docencia universitaria es el tradicional, refiriéndonos a la cátedra o conferencias frente a grupos. Sobre este tipo de enseñanza, el 81% de los académicos encuestados indicó realizar esta actividad con frecuencia, siendo la docencia presencial la principal forma de impartir clases por este grupo de profesores. Por su parte, en la Figura 6, se resalta que por tipo de institución la docencia expositiva predomina como metodología en todos los subsistemas analizados, no obstante, son los académicos de CPI quienes la utilizan en menor medida si se comparan con las demás IES, donde más del 70% de los académicos de la muestra indica utilizarla frecuentemente.

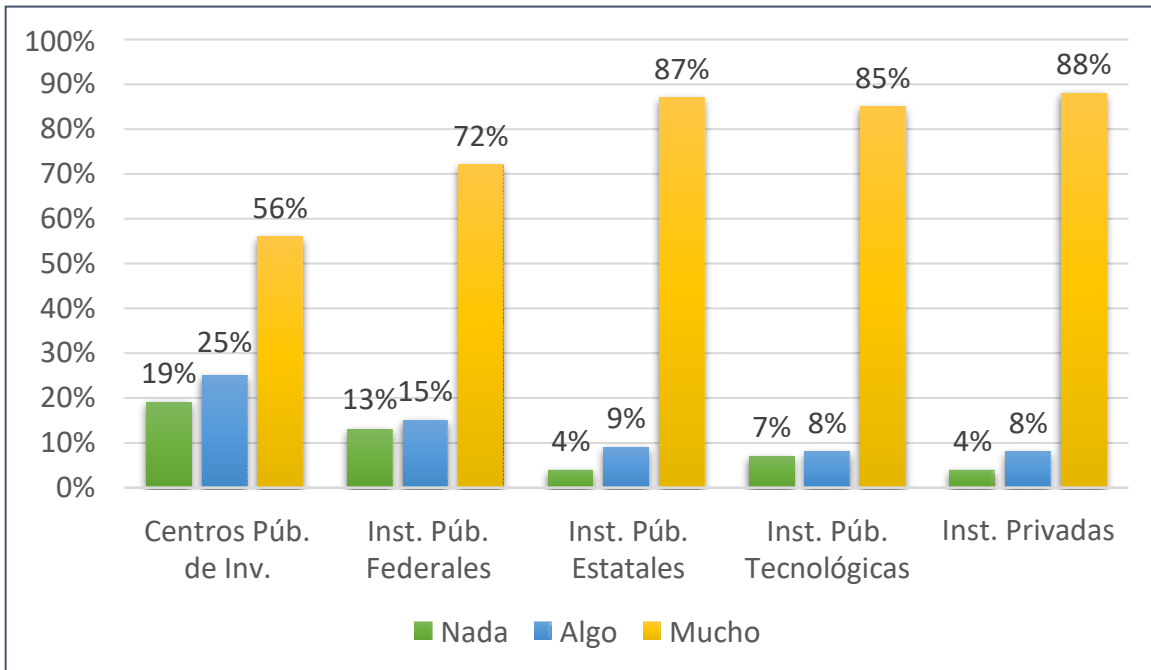


Figura 6. Docencia expositiva frente a grupo N= 4,685 (porcentajes)

Fuente: elaboración propia

Asimismo, se encontró que esta actividad es mayormente utilizada por los académicos participantes de disciplinas no STEM (83%), sin embargo, la diferencia con los profesores STEM no es amplia (81%). Tomando en cuenta el perfil de los sujetos de esta muestra se observó que este tipo de docencia es utilizada con más frecuencia por académicos, de ambos sexos, con contratación por horas (89%) y con grado de maestría (84%).

Esta información corrobora que a pesar de lo expuesto por Nicolaidis (2012) y Tünnermann (2013) sobre la importancia de dejar atrás la docencia expositiva, esta continúa siendo la más común en la práctica realizada por los académicos encuestados. Al ser esta la metodología que principalmente se utiliza, se infiere que los profesores participantes en este estudio tienen un enfoque tradicional, donde el papel activo lo tiene el docente y el pasivo los estudiantes (Martin et al., 2000); esto indicaría que la concepción de enseñanza que siguen los académicos encuestados es la del profesor como experto del tema y transmisor del conocimiento, lo cual según Ramsden (1992), implica que los profesores consideren que realizar

docencia expositiva sea la mejor manera de garantizar el aprendizaje, aunque no sea reconocida de tal forma por diversos organismos.

Aunado a la docencia expositiva, se analizó la enseñanza basada en el aprendizaje por proyectos, la cual permite un enfoque en el alumno y se basa en la guía del profesor como algo más que el protagonista del proceso de enseñanza-aprendizaje. De los académicos que respondieron la encuesta, el 66% utiliza mucho este método de enseñanza, mientras que el 21% indicó hacer uso de este algunas veces.

En cuanto al campo disciplinario se encontró que un 59% de los académicos participantes que se apoyaban más con esta metodología pertenecen a disciplinas no STEM, mientras que un 58% pertenecen a las STEM. Si se contrasta con la información anterior, se identifica que existe una disposición por parte de los académicos a trabajar con los estudiantes más allá de una enseñanza tradicional.

Por el tipo de perfil de los académicos de la muestra, también se reconoce que el aprendizaje por proyectos es utilizado frecuentemente por las profesoras en un 62%, y con una situación laboral como profesores por horas con un 65%. Con estos datos se observa que son las académicas las que más se inclinan hacia la innovación por medio de este método; además, sobre el tipo de contratación, se puede sugerir que debido a las condiciones laborales en las que se encuentran, se cuenta con mayor disponibilidad para incorporar distintas formas de enseñanza.

Al analizar el uso de la enseñanza basada en proyectos por tipo de institución de adscripción, el 77% de la muestra pone en práctica el método de aprendizaje por proyectos. A su vez, son los académicos de IPT e IP quienes en la realización de sus cursos se apoyan más en esta forma de promover el aprendizaje, en contraste con los académicos de CPI e IPF donde los esfuerzos por incorporar el aprendizaje por proyecto han sido menores (ver Figura 7).

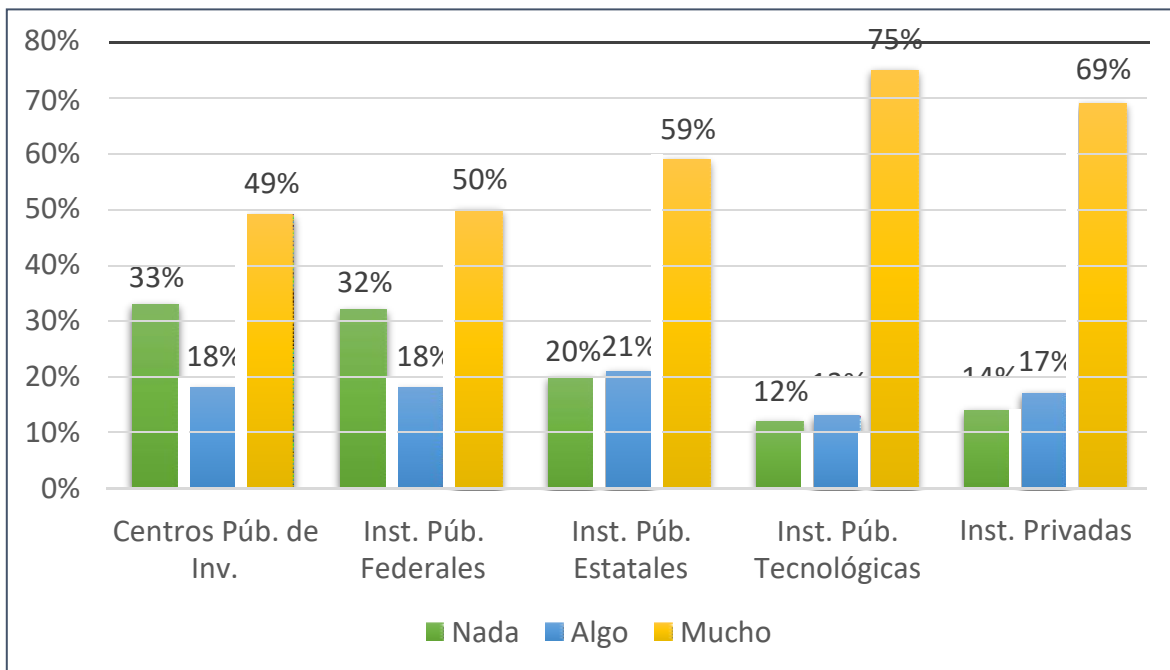


Figura 7. Aprendizaje basado en proyectos N=4,685 (porcentajes)

Fuente: elaboración propia

La metodología de aprendizaje por proyectos se ha considerado una alternativa para la docencia expositiva, debido a que su enfoque se encuentra en el alumno y su objetivo es lograr aprendizajes significativos que abonen a la calidad educativa (Baysura, Altun, & Yusel, 2016; Rodríguez & Vílchez, 2015). Siguiendo lo estipulado por Martin et al., (2000), con este tipo de enfoque se concibe a la docencia como una construcción del conocimiento.

Además, la metodología de aprendizaje por proyectos se ha relacionado con las necesidades de las nuevas generaciones; tal como se ha estipulado por García y López (2016) se requieren de nuevas estrategias para la enseñanza, y también es una manera de responder a las demandas de la sociedad donde los estudiantes tienen que estar capacitados para manejar los mercados laborales (Gómez, del Pozo, & García, 2017).

Al tomar esto en cuenta se observa que los académicos encuestados de IPT e IP son los que más se encuentran inclinados hacia un enfoque que cumpla con las exigencias de la sociedad del conocimiento, mientras que los académicos en CPI, IPF e IPE podrían estar menos dispuestos a realizar esta incorporación de la

metodología activa; esto puede ser debido a diversos factores como la dificultad para utilizarla y construir el aprendizaje (Morales & Torres, 2015), además, puede deberse al hecho de que la incorporación de esta es consumidora de tiempo pues requiere más tiempo de planeación, preparación y diseño de materiales (Gómez et al., 2017; Intykbekov, 2017), así como estos resultados pueden corresponder a aspectos de desconocimiento pedagógicos (Lasauskiene & Rauduvaite, 2015), aunque corroborar estos factores requiere de más análisis.

Lo expuesto anteriormente sobre la docencia expositiva o basada en proyectos, permite identificar que la metodología utilizada por la mayoría de los académicos encuestados es aquella que se basa en el papel del docente tradicional donde este es el protagonista, sin embargo, es claro que más de la mitad de los encuestados integra metodologías con un papel activo del estudiante, como es el caso del aprendizaje por proyectos. Otro aspecto relevante, es que hayan sido mayormente los académicos de IPT de esta muestra quienes hacen uso de los proyectos, por lo cual se podría inferir que son los que utilizan este tipo de enseñanza dada su “naturaleza de conocimiento” de contar con productos nuevos que abonen a la ciencia, por lo cual el aprendizaje basado en proyectos ofrece a los profesores una alternativa innovadora para lograr los propósitos que se vinculen con la sociedad.

Por otra parte, al concentrarse en la relación que el profesor tiene con los estudiantes, se cuestionó sobre la atención a estos, puesta en práctica. Los resultados muestran que la enseñanza individualizada, la cual contempla las características de los estudiantes, se encuentra por arriba del 60%; en relación con la interacción fuera de clase en persona, se obtuvo que el 51% de los profesores participantes se relacionan con los alumnos de esta forma (ver Figura 8).

También se reconoce que es poca la diferencia de académicos por campo disciplinar que indican realizar considerablemente, de manera individualizada, la interacción con los estudiantes (68% no STEM, 66% STEM). De forma similar, la interacción fuera del salón de clases muestra una diferencia –aunque un poco más amplia– entre estos dos campos (53% no STEM, 49% STEM).

Con respecto al perfil de académicos que indicaron realizar estas actividades, destaca que son más las mujeres quienes realizan tanto la enseñanza individualizada (M= 70%, H=63%) como la interacción fuera del aula (M= 54%, H=48%). Mientras que, retomando el tipo de contrato de los académicos participantes, se reconoció que son los PTC quienes utilizan más este tipo de interacciones con los estudiantes. Por último, son principalmente los académicos encuestados con doctorado los que utilizan más la asesoría y tutoría (67%), en cambio la interacción fuera del aula no parece ser influenciada por el grado académico.

En el caso de la interacción en persona con estudiantes fuera de clase, este ha sido un tema poco investigado; según los datos, la mitad de los encuestados realizan esta actividad, no obstante, faltaría conocer los contextos en los que se lleva a cabo, así como también el tipo de objetivos o apoyos que implica esta relación no formal con los estudiantes.

Lo anterior indica que existe un interés en mejorar el aprendizaje por medio de un enfoque en las necesidades y dudas particulares de los estudiantes con la asesoría y la tutoría. Estas actividades son una parte central del proceso de enseñanza-aprendizaje, debido a que toma entre sus consideraciones la individualidad del estudiante con el fin de promover la autonomía y así desarrollar sus capacidades (Cabeza, 2011; Castaño et al., 2012). Además, la tutoría forma parte de las tareas sustantivas de los académicos, y ha sido uno de los enfoques en el perfil integral de estos.

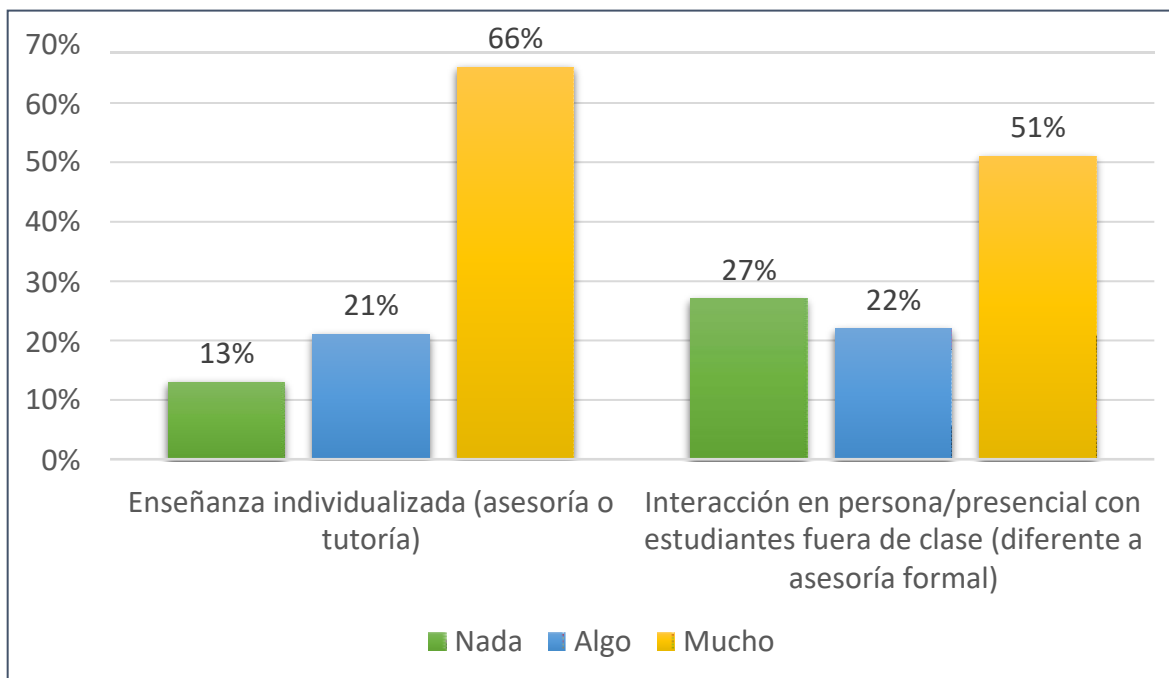


Figura 8. Enseñanza individualizada e interacción en persona/presencial con estudiantes fuera de clase (N=4,687, porcentajes)

Fuente: elaboración propia

Otro aspecto que se debe mencionar es cómo el trabajo individualizado mediante tutorías a estudiantes se ha considerado también como un indicador en los programas de políticas públicas; dado que la mayor dedicación a esta actividad pudiese ser –por el interés personal del académico– una forma de acceder a estímulos económicos, tal como lo indican Narro y Arredondo (2013). Dicho lo anterior, cabe recordar que son precisamente los PTC quienes pueden tener acceso a tales estímulos, lo cual coincide con el alto porcentaje de académicos con este tipo de contrato quienes realizan la actividad docente individualizada, por lo cual los resultados señalan que podrían ser consecuencia de este interés por parte de los profesores.

Por otro lado, en las IES estos tipos de enseñanza son responsabilidad de las instituciones, de los académicos y de los estudiantes (Aguirre et al., 2018), debido a que se ha incluido como una estrategia institucional para prevenir la deserción y reprobación en los diversos niveles educativos, y a su consideración

como un aspecto de calidad educativa (Islas & González, 2013). Los hallazgos sobre este tipo de interacciones demostraron que por tipo de institución, más del 60% de los académicos encuestados en cada subsistema indica utilizar con frecuencia la enseñanza individualizada; mientras que, sobre los académicos y su relación fuera del salón de clase, la respuesta osciló entre el 52% y el 53% en las IPE, IPT e IP y fue menor del 50% en los CPI e IPF. Por lo que con estos datos se observa que existe mayor relación con los estudiantes en contextos formales como las asesorías y tutorías en las IES, puesto que podría influir en la permanencia de los estudiantes en la institución y en el cumplimiento de los estándares de calidad planteados por las instituciones.

En el caso de los académicos que indicaron no realizar esta actividad, se ha reconocido que debido a que esta implica una relación constante entre el profesor y el estudiante (Díaz et al., 2012), para los académicos presenta distintas dificultades, pues no sólo tienen que realizar sus actividades de docencia sino que cuentan con más actividades a su cargo (Islas & González, 2013), y que en ciertos casos es hasta considerado como una carga de trabajo negativa (Barcelata, Gómez, & Aranza, 2010). Además, Castaño et al. (2012) identificaron que algunas de las causas por las cuales se abstienen de realizar esta actividad son la falta de conocimiento sobre sus responsabilidades y actividades a realizar en ese rol, la falta de disposición y tiempo, los problemas de comunicación con los estudiantes y una escasa capacitación.

Entendiendo que la enseñanza individualizada consiste en más de una actividad –que requiere que el profesor cuente con habilidades y cualidades para lograr detectar problemas, y proponer soluciones para el aprendizaje y cumplimiento de objetivos que se tienen planteados para los estudiantes– se reconoce que esta es una función compleja, que necesita de académicos que cuenten con el perfil adecuado y estén dispuestos a realizar esta actividad, sin embargo, usualmente no cuentan más que con conocimientos disciplinares y no pedagógicos que abonar a la enseñanza.

Con relación a lo anterior, se analiza la variable sobre aspectos regulados por la institución y se observa que, de la muestra total de académicos, un 53% es evaluado sobre el tiempo de tutoría/asesoría para estudiantes fuera de sus horas de clase; esta regulación de la individualización de la docencia se da mayormente en IPT, IPE e IP (ver Figura 9). Con estos datos se observa la posibilidad de que del 87% de los académicos que realizan “algo” o “mucho” de enseñanza con este enfoque, un 34% lo realiza por su propia cuenta y no por el hecho de ser evaluados al respecto.

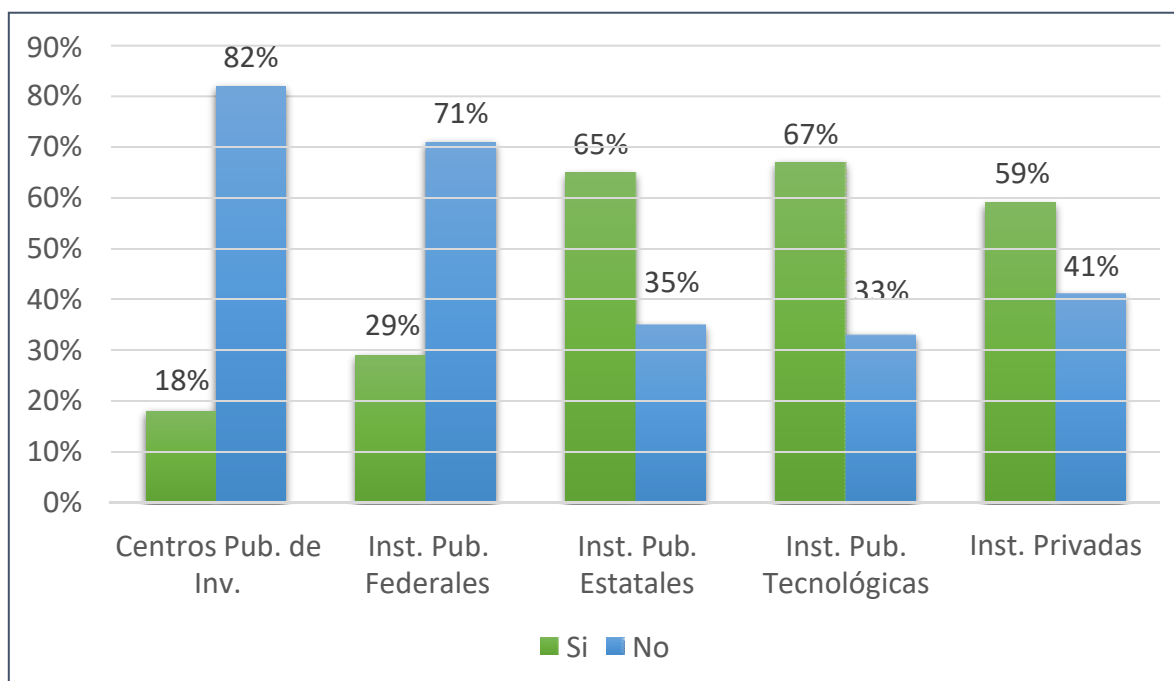


Figura 9. Regulación de enseñanza individualizada por tipo de IES

Fuente: elaboración propia

Los resultados muestran una relación entre la enseñanza individualizada realizada por los académicos y la regulación por parte de las IES, pues como se menciona, fueron los académicos de IPE, IPT e IP los que indicaron mayor realización de esta actividad, además, al menos en las dos primeras, es donde los académicos consideran que su institución regula este aspecto de su trabajo académico. Con lo anterior se podría inferir que existe mayor interés de estas IES por el desarrollo de los estudiantes, o por cumplir con los estándares de calidad.

Por otro lado la enseñanza situada, ya sea en prácticas o en ambientes laborales, son estrategias que consisten en la apropiación de los conocimientos (Páramo et al., 2015). Esta se logra por medio de la inmersión del estudiante en contextos situados sobre lo que se está aprendiendo (Gómez et al., 2015). Como indican González, Vilche y Knopoff (2013), el “aprender haciendo” que caracteriza a este tipo de docencia es una manera efectiva de contrarrestar la docencia tradicional.

Los hallazgos de esta investigación muestran que son más los académicos que realizan docencia situada en prácticas o trabajo de laboratorio. Sobre esta variable, la mitad de los académicos indicó realizar mucho esta actividad, en un 50%; mientras que un 38% de esto indicó realizar mucho el tipo de enseñanza situada en ambientes laborales (ver Figura 10).

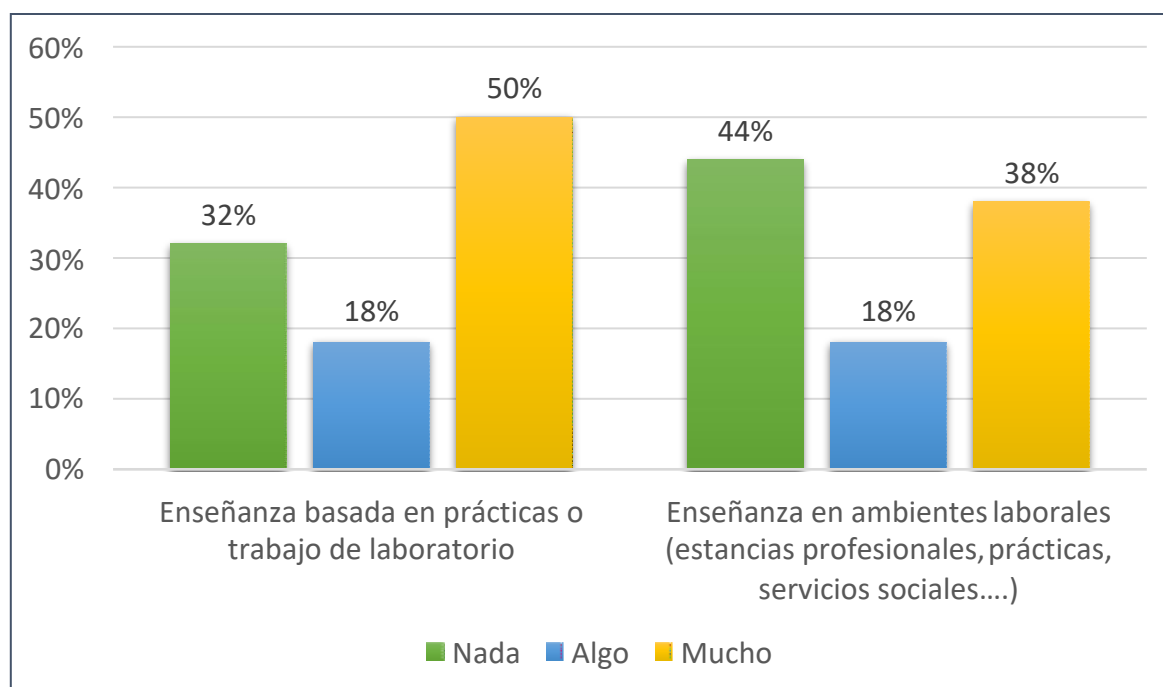


Figura 10. Enseñanza basada en prácticas o trabajo de laboratorio por campo disciplinario (N=4,687, porcentajes)

Fuente: elaboración propia

Asimismo, el análisis de estas variables permitió identificar en qué tipo de institución se da con mayor frecuencia la enseñanza en los escenarios

mencionados. En el caso de la enseñanza basada en prácticas o laboratorios, esta es más utilizada por los académicos encuestados de IPT (48%), IPE (39%) e IP (38%). Este hallazgo es similar a la respuesta obtenida en la variable de enseñanza individualizada, lo cual permite inferir que es en estas IES donde la enseñanza podría encontrarse mayormente inclinada hacia el papel activo del estudiante.

Por otro lado, la enseñanza en ambientes laborales se da mayormente en los IPT. Esto parece estar relacionado con el vínculo de este tipo de instituciones tienen con el mercado al estar orientadas a la prestación de servicios; aunque se necesitaría mayor investigación sobre este tema.

En cuanto al perfil con el que cuentan los académicos encuestados que realizan estas actividades, se identificó que son las académicas quienes más expresan que usan en gran medida la enseñanza situada en prácticas de laboratorio ($M=53\%$, $H=48\%$); por otra parte, con un 57%, los académicos con contratación por horas indican utilizar este tipo de enseñanza. Aunque por grado de estudios no se observa una diferencia amplia, se reconoce que son los académicos con maestría los que indican realizarla mayoritariamente (Licenciatura= 49%, Maestría=51%, Doctorado=50%).

De modo similar, la enseñanza situada en ambientes laborales es implementada considerablemente por académicas ($M=41\%$, $H=35\%$) y no es afectada por el grado académico de los sujetos, dado que los porcentajes oscilaron entre el 35% y el 38%; sin embargo, se identificó que de los profesores que han realizado un postdoctorado, el 41% utiliza mucho este método de enseñanza. En cuanto al *estatus* laboral son los PTC encuestados los que más usan este método (38%), comparado con los profesores por horas (35%). Aunque la diferencia es poca, si se analiza la falta de utilización de la enseñanza situada en este contexto, se identificó que casi la mitad (49%) de los profesores por horas no maneja este método.

Si se analizan las respuestas con relación a la disciplina de adscripción de los sujetos, la Figura 11 muestra que la enseñanza situada en prácticas o trabajo de laboratorio es utilizada mucho por académicos que pertenecen a disciplinas

STEM. Los datos muestran una amplia diferencia en los que no realizan y los que emplean mucho esta actividad entre los académicos de ambas agrupaciones disciplinares.

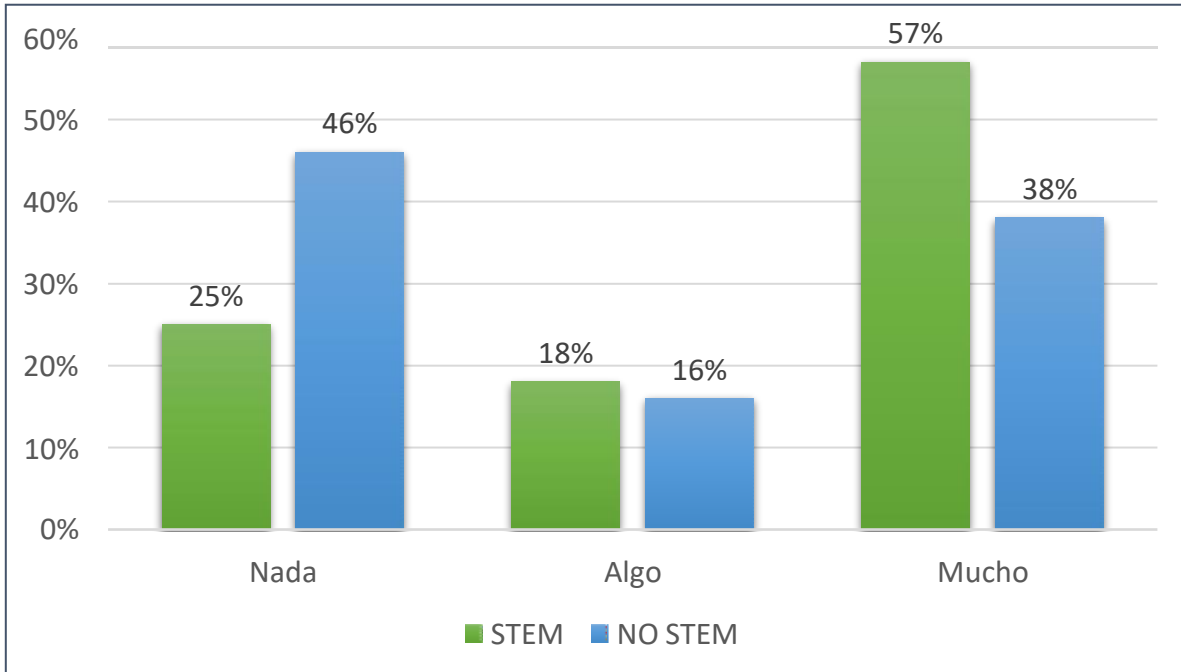


Figura 11. Enseñanza en prácticas o laboratorio por campo disciplinario (N=4,687, porcentajes)

Fuente: elaboración propia

Con relación a la enseñanza situada en ambientes laborales y el campo de conocimiento, se muestra en la Figura 12 una respuesta similar al caso anterior, donde son más los académicos de STEM que hacen uso de esta metodología. El 19% de los académicos que indicó emplear moderadamente la docencia situada en ambientes laborales, perteneció mayoritariamente a profesores de disciplinas STEM (19%); quienes, por el contrario, respondieron realizarla mucho, fueron el 41% de académicos de las mismas áreas de conocimiento relacionadas a las ciencias, tecnologías, ingenierías y matemáticas.

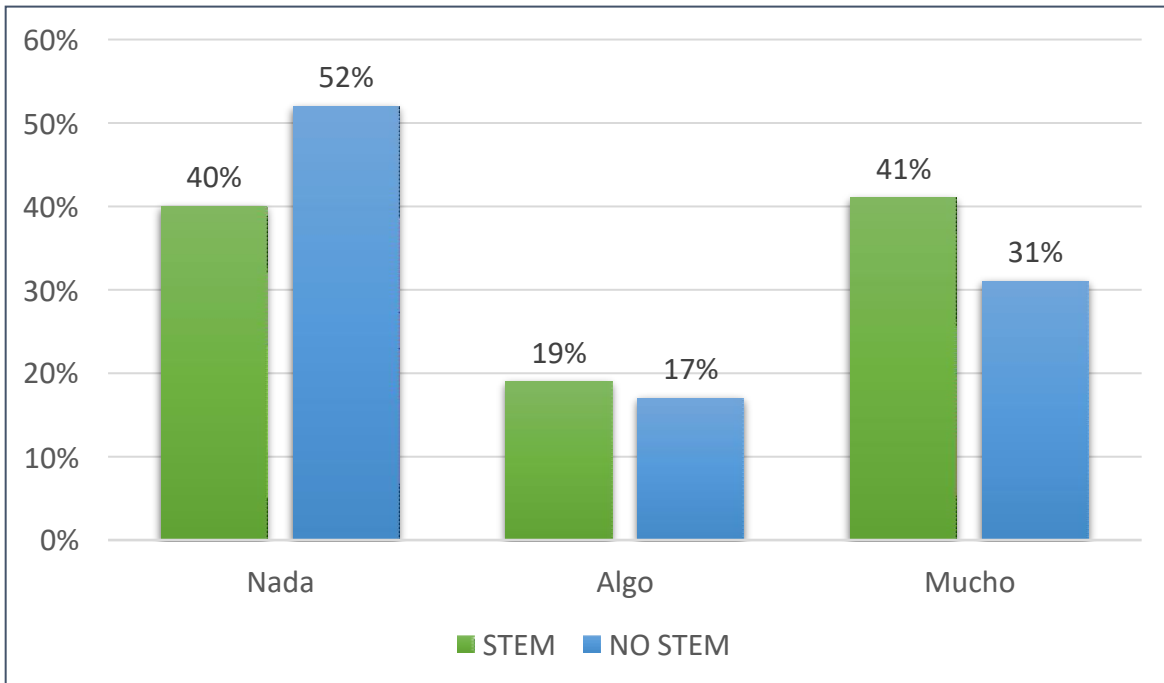


Figura 12 Enseñanza en ambientes laborales por campo disciplinario (N=4,687, porcentajes)

Fuente: elaboración propia

Con base en lo anterior se puede afirmar que son los académicos de STEM los que mayormente utilizan estrategias que relacionan la teoría con la práctica, para ayudar a los estudiantes a comprender el contexto donde se pueden aplicar los contenidos teóricos. Díaz-Barriga (2003) destaca que la metodología de la enseñanza situada reconoce que el saber y el hacer son cuestiones inseparables si se quiere lograr que el aprendizaje significativo vaya más allá de la acción pasiva de escuchar y memorizar los temas educativos descontextualizados; acerca de esto, Hamui et al. (2014) indican que el principio de este método es que el contacto con la realidad permite la reflexión sobre la práctica.

Asimismo, Díaz-Barriga y Hernández (2015) consideran que la enseñanza situada debe presentar a los estudiantes realidades en las que desarrollen conocimientos y habilidades de la profesión en la cual se están formando, para lograr que estos sean útiles en contextos laborales, no obstante, al ser mayormente académicos con pocos conocimientos pedagógicos, estos han aprendido cómo

enseñar con la experiencia en las IES, por lo que Ventura (2013) sugiere que se deben de conocer las necesidades del campo donde se labora y las metodologías más aptas para estos contextos, que permitan que no solo se expresen los contenidos sobre los retos de la sociedad, sino que también se siga una lógica de enseñanza y práctica situada.

En cuanto a lo anterior, se puede considerar que a pesar de ser el 68% de los académicos los que realizan docencia situada en prácticas o en laboratorios, sobresalen los académicos STEM en este tipo de enseñanza. De forma similar, solamente el 56% de los académicos indicó realizar docencia en ambientes laborales, de estos últimos, mayormente una población de STEM son quienes utilizan este método. Esto sugiere que los académicos no STEM tienen un reto, que los conocimientos que se transmitan a los estudiantes sean significativos, por lo que se tiene el desafío de promover el trabajo práctico y contextualizado en las disciplinas que se han caracterizado por la repetición y los ejercicios imprácticos.

Tal como se ha presentado en este apartado, en la docencia de académicos en las IES analizadas predomina una docencia tradicionalista, sin embargo, esta se ha complementado con distintas metodologías que permiten un nuevo papel del profesor como mediador del proceso educativo.

4.2.2 Usos de TIC en la docencia

Las tecnologías han permitido un cambio de paradigma en la docencia universitaria al incorporar nuevas dinámicas en el proceso de enseñanza y aprendizaje, en el cual se generan innovaciones en el curriculum, la pedagogía, la interacción dentro y fuera del aula, así como también en los programas institucionales (Vera et al., 2014).

Además, las TIC favorecen los cambios en los roles que –como se ha reiterado– es una de las características en la docencia actual. De acuerdo con varios autores (Aguirre & Ruiz, 2012; Bautista, Martínez, & Hiracheta, 2014; Molina, 2012; Morales, Trujillo, & Raso, 2015) la integración de esta herramienta permite una mejora en el dinamismo de enseñanza-aprendizaje, para ello se indica que los

académicos deben contar con conocimientos y habilidades en el uso de las TIC en la enseñanza, para que se pueda generar un ambiente donde la incorporación en la dinámica académica permita que el rol del profesor sea el de mediador, diseñador de materiales e implementador de estrategias que logren una atención y acompañamiento al estudiante, el cual se vuelve un participante activo en el proceso de aprendizaje.

Con lo anterior –sobre la docencia apoyada con las TIC y sus distintos usos– se encontró que el 50% de los académicos encuestados indicó utilizar las TIC considerablemente en sus clases, mientras que el 21% las utiliza con menos frecuencia. Esto revela que un 71% de los académicos encuestados incorpora las TIC en su docencia, con respecto a ello, diversos autores indican que los profesores deben contar con una actitud y disposición positiva hacia estas herramientas para que sean utilizadas en sus actividades académicas, y de esta manera aprovechar las diversas ventajas que tienen las TIC en la enseñanza (Arévalos, 2014; Lagunes et al., 2015; Pedraza et al., 2013).

Por su parte, carecer del uso de las TIC en la docencia, caso del 29% de los académicos encuestados, se relaciona con diversos factores como una escasa formación sobre cómo utilizarlas con fines pedagógicos, falta de tiempo y poca capacitación (Bautista et al., 2014; Hermosa, 2015); además, González (2017) sugiere que el incorporar las TIC requiere que los académicos las encuentren pertinentes con su forma de enseñar, su disciplina y tener las habilidades para utilizarlas; es solamente de esta forma que se les encuentra a las tecnologías una utilidad para la docencia. Por ello se podría inferir que este porcentaje de académicos pertenece a un grupo de profesores que se abstienen de incorporar las TIC en sus clases, pues aún no consideran que la incorporación de estas herramientas sea de utilidad para la docencia u otros factores personales.

Al analizar esta información por tipo de IES, se observa en la Figura 13 que las TIC son mayormente utilizadas por los académicos encuestados que pertenecen a tres tipos de instituciones; no obstante, los profesores de CPI e IPF, sí se

comparan con las respuestas de los académicos de las otras IES, utilizan en menor proporción estas herramientas tecnológicas.

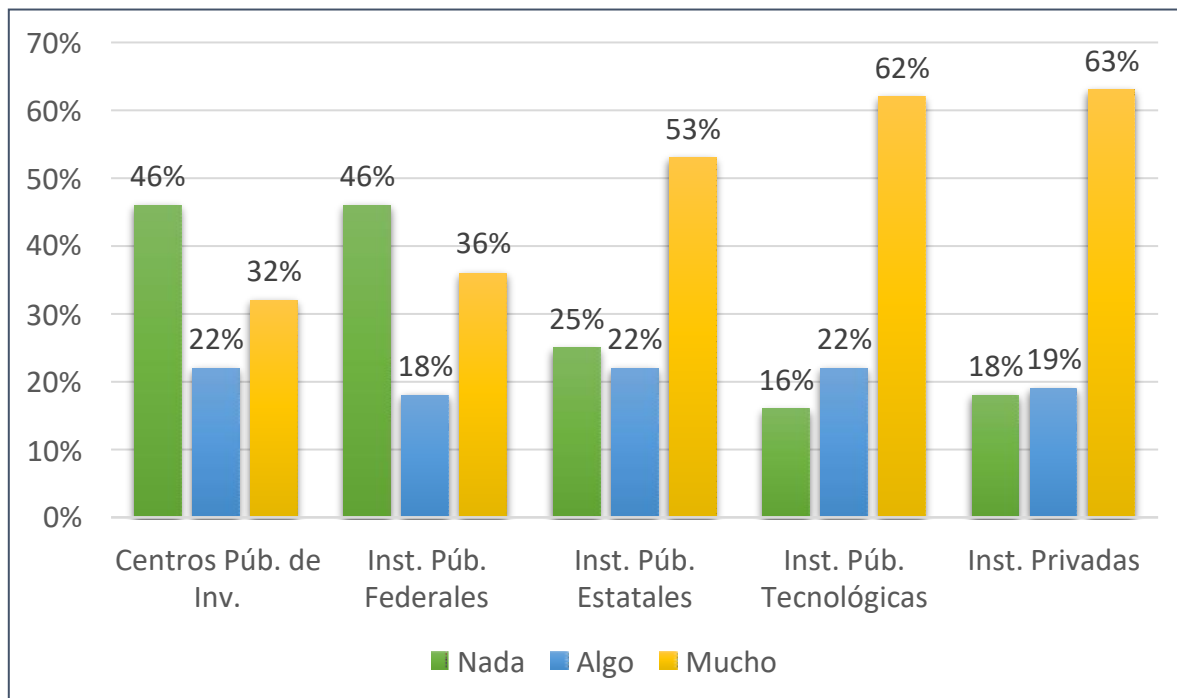


Figura 13. Aprendizaje asistido por TIC y/o por computadora por tipo de IES

Fuente: elaboración propia

En cuanto a la disciplina, los resultados muestran que el campo de trabajo de los académicos encuestados no influye en la utilización de esta herramienta, dado que alrededor del 50% de los académicos (en ambos tipos de disciplinas) hacen uso frecuente de las TIC como apoyo en sus clases (No STEM=51%, STEM=49%).

De acuerdo con los resultados obtenidos sobre el perfil de los académicos encuestados, se identificó que el tipo de contrato y el grado de estudios tienen peso en esta actividad. Sobre el primero, son más los profesores –un 64%– con contratación por horas los que utilizan con frecuencia esta herramienta, en comparación de los PTC que la utilizan en un 47%; se puede observar una diferencia del 17% entre estos tipos de académicos. En el caso del grado máximo de estudios, resalta el hecho de que los académicos encuestados que cuentan con doctorado son los que utilizan en menor proporción esta herramienta (Licenciatura =53%, Maestría= 55%, Doctorado= 48%), al mismo tiempo, son los que sobresalen

en la escala de aquellos que no utilizan las TIC para el aprendizaje (Licenciatura =26%, Maestría= 24%, Doctorado= 32%).

Aunado a esto, se encontraron respuestas similares entre los que usan las TIC como apoyo en sus clases y aquellos que utilizan el correo electrónico y las redes sociales; el 57% de los académicos expresó utilizar mucho estas plataformas y el 17% indicó un uso mínimo de estas, de modo que el 74% ha incorporado a su docencia estos medios. A partir de estos resultados se podría inferir que una de las actividades en la que se emplean las TIC y las computadoras es la de interacción con los estudiantes por el medio digital, como mencionan Aguirre y Ruiz (2012), con la incorporación de las TIC en la docencia se han creado comunidades virtuales, donde la comunicación por medio del correo electrónico ha sido una de las principales formas de mantener una conexión fuera del aula con estudiantes y colegas. También las tecnologías han permitido el envío de documentos con fines pedagógicos lo cual, de acuerdo con López (2013), ha logrado que se flexibilice la docencia.

Por su parte, las redes sociales son una forma no convencional en la que se establecen comunidades de aprendizaje y donde se fomenta la discusión por medio del diálogo y debates (Menéndez & Sánchez, 2013). El uso de las redes sociales debe ser visto como un complemento de la clase, por tanto, los profesores deben diseñarlo y planificarlo para una mejor implementación; y es precisamente, debido a esto, que podría existir una resistencia, dado que las TIC son una herramienta que, si bien no es una plataforma educativa, debe ser adaptada para su aplicación en la docencia (Túñez & Sixto, 2012).

Al analizar el empleo del correo electrónico y las redes sociales con fines pedagógicos por tipo de institución, una vez más los resultados son similares al uso de las TIC para el aprendizaje, pues son los académicos encuestados de IPE, IPT e IP los que utilizan estas plataformas para la enseñanza, mientras que los académicos de la muestra de CPI e IPF tienen una implementación menor. Esto indica no solo que los académicos encuestados en estas IES no utilizan las TIC como herramienta para mejorar el aprendizaje, sino que también desaprovechan las

posibilidades pedagógicas y de comunicación que el correo electrónico y las redes sociales proporcionan en el proceso de enseñanza-aprendizaje (ver Figura 14).

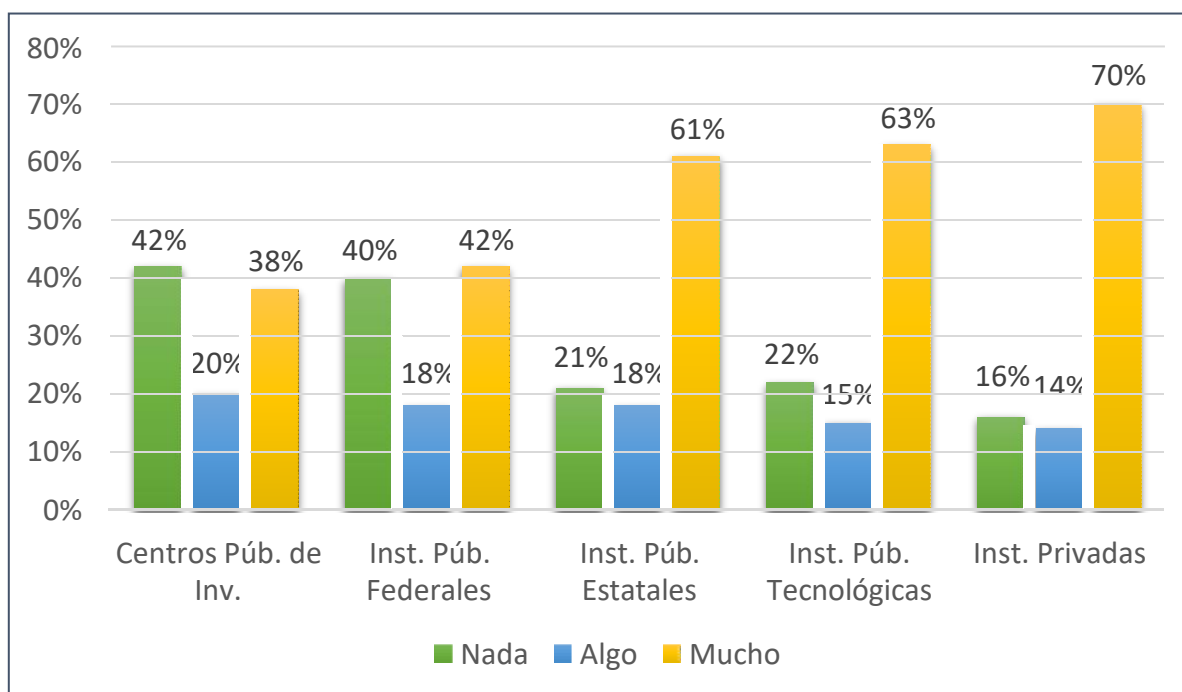


Figura 14. Empleo de correo electrónico o redes sociales con fines pedagógicos por tipo de IES

Fuente: elaboración propia

Además, la diferencia de empleo de estas plataformas por tipo de disciplina fue marcada en los resultados de los encuestados. De acuerdo con los hallazgos, el uso del correo electrónico y las redes sociales es mayor por parte de los académicos no STEM (81%), diez puntos porcentuales más que los profesores STEM. En cuanto a la frecuencia de incorporación de estas prácticas en su docencia, se encontró que el 64% de los académicos no STEM las utilizan con frecuencia, mientras que por parte de los profesores de disciplinas STEM el uso es menor (53%).

Por su parte, el perfil de académicos que tienen un uso frecuente de estos medios electrónicos con fines pedagógicos es el de docentes principalmente del sexo femenino ($M= 61\%$, $H=53\%$) y profesores con un estatus contractual por horas (PTC= 54, Por horas=68%). Asimismo, el grado académico influye en el uso de

estas herramientas, puesto que, a mayor grado educativo, menor es el porcentaje de profesores que utilizan con frecuencia el correo electrónico y las redes (Licenciatura =62%, Maestría= 59%, Doctorado= 55%).

Al mismo tiempo, las TIC permiten que se implementen nuevas formas de realizar la docencia en los programas educativos, como es la modalidad no presencial, esta incluye la educación virtual, semipresencial o videoconferencias, las cuales son una alternativa de las clases expositivas, además, son más flexibles, en el sentido de que estas se adaptan a las condiciones de aprendizaje y condiciones personales de los estudiantes. Sin embargo, son pocos, un 19% de los académicos encuestados, que han incorporado de manera constante alguna de estas modalidades en sus cursos, mientras que otro 13% indica haber utilizado algunas veces esta innovación.

Tal como se muestra en la Figura 15 en las IES, la docencia de los académicos encuestados que se realiza en modalidades virtuales es poca en todos los subsistemas, aunque cabe reconocer que en las IP se observa que el 45% de los académicos encuestados, pertenecientes a este tipo de institución, ha impartido cursos de manera virtual ya sea “algo” o “mucho”, sin embargo, sobresalen los académicos que nunca lo han hecho. Esto probablemente se debe a, como lo expone García (2018), que existen instituciones que no cuentan con programas de educación con modalidad no presencial, o que estas solamente incluyen esta formación en algunos programas de pregrado y posgrado o en ciertas materias que a su vez continúan siendo ofrecidas con modalidad presencial. Esto indicaría que, debido a la poca cobertura de educación virtual en las IES, son pocos los académicos encuestados quienes dan clases en estos cursos.

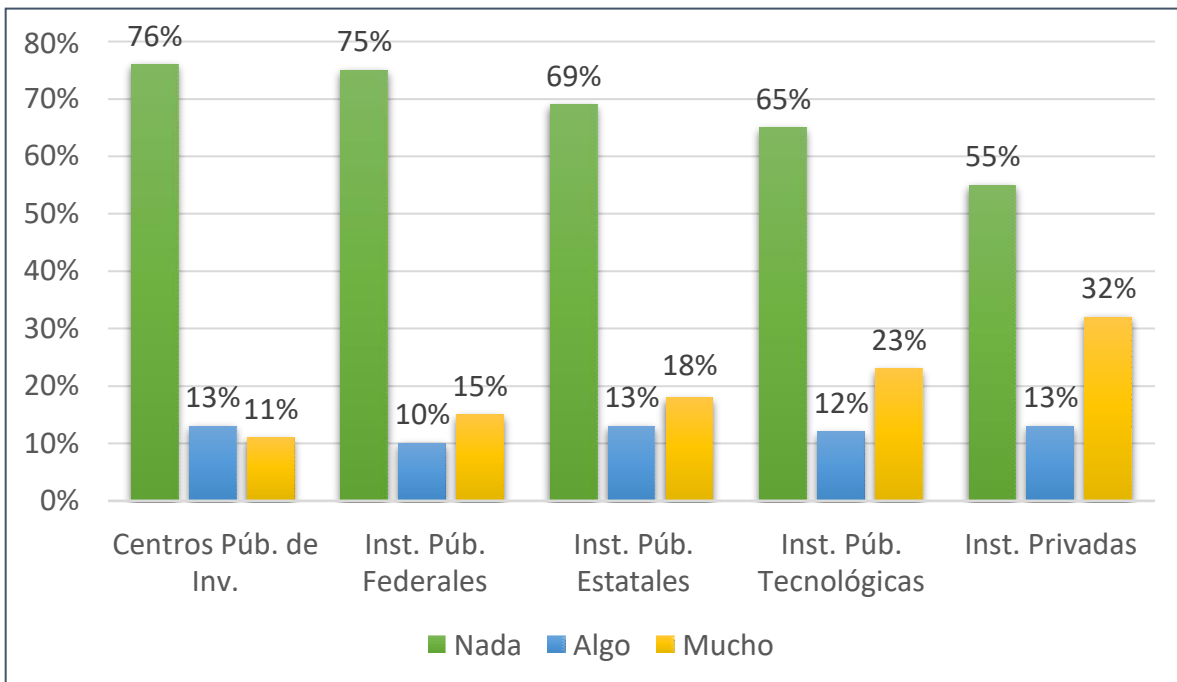


Figura 15. Educación en modalidad no presencial por tipo de IES

Fuente: elaboración propia

A partir de los resultados se puede abrir la discusión sobre los motivos por los cuales los académicos no enseñan en esta modalidad, por ejemplo, las actividades que corresponde realizar en este tipo de programas. Ruiz (2016) expone que el papel de profesor requiere de competencias y habilidades digitales, constante capacitación, utilización de diversas metodologías de aprendizaje y altas horas de carga laboral. Para los académicos en México, lo anterior sugiere una jornada más larga de trabajo que colisiona con sus otras funciones académicas, puesto que su implementación también requiere de una formación en cómo realizar su trabajo como docente en tales condiciones.

No obstante, se reconoce que a pesar de estos posibles obstáculos, los resultados muestran que de los encuestados que indicaron haber laborado con este tipo de modalidades, la mayoría pertenece a disciplinas no STEM (41%) (STEM=31%), además, predominan las académicas ($M=34%$, $H=30%$), y principalmente profesores que cuentan con contratación por horas dentro de las distintas IES (47%); mientras que solo el 28% de los PTC ha implementado esta

modalidad. Asimismo, se notaron diferencias entre la incorporación del uso de TIC con estas modalidades y el grado máximo de estudios de los encuestados; los resultados demostraron que conforme se avanza en la escala de grados de estudios, se disminuye el uso de la modalidad virtual (Licenciatura = 38%, Maestría=37%, Doctorado=28%).

En suma, si se toma en cuenta el perfil de la muestra estudiada, se puede decir que las TIC en sus diversas modalidades y con los distintos fines analizados, son herramientas utilizadas por los académicos encuestados. Sin embargo, la información analizada resalta la necesidad de incorporar estas herramientas con más fuerza en las actividades docentes; se debe tener en cuenta las recomendaciones de las organizaciones internacionales y nacionales que han considerado a las TIC como una opción importante para el avance en la calidad de la enseñanza, además, los hallazgos presentan un panorama que requiere de la incorporación de distintas modalidades de enseñanza que difieran de la enseñanza presencial y poco flexible, por lo cual esto queda como una tarea pendiente para las diversas IES y sus académicos.

4.2.3 Diseño de programas y materiales educativos por tipo de IES

En cuanto al involucramiento en el desarrollo de currículos y materiales didácticos para los cursos, se muestra en la Figura 16 que el 48% de los académicos encuestados participan mucho en la creación de programas y planes de estudio, lo cual indicaría que menos de la mitad de la muestra se encuentra involucrada regularmente en lo que se imparte en los cursos. En lo que respecta al desarrollo de material didáctico, más del 60% de los académicos realizan esta actividad, indicando que, si bien no es alto el involucramiento en la mejora del currículo, se esfuerzan por perfeccionar los contenidos por medio del desarrollo de material que sirva como refuerzo de las lecciones.

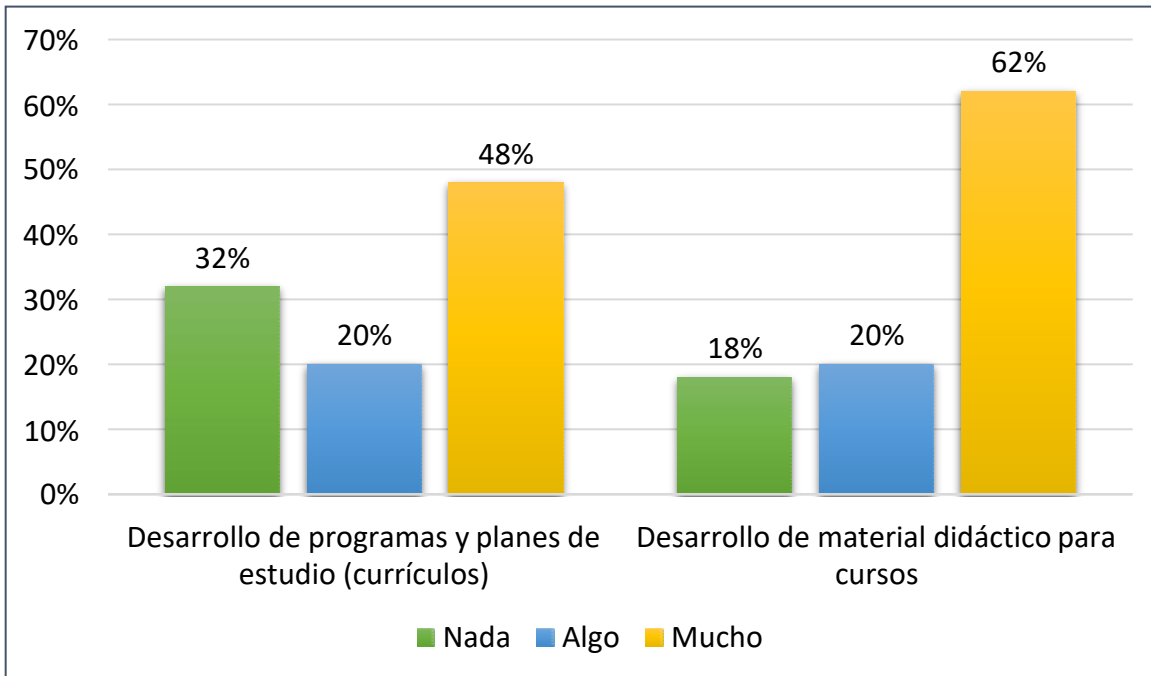


Figura 16. Diseño de materiales N=4,687 (porcentajes)

Fuente: elaboración propia

Aunado a esto, se observó que por tipo de institución los académicos con menor involucramiento en el diseño de programas y cursos fueron los de CPI e IPF, mientras se muestra que son más del 50% de los profesores de IPE e IP los que demuestran contar con mayor participación en esta actividad (ver Figura 17).

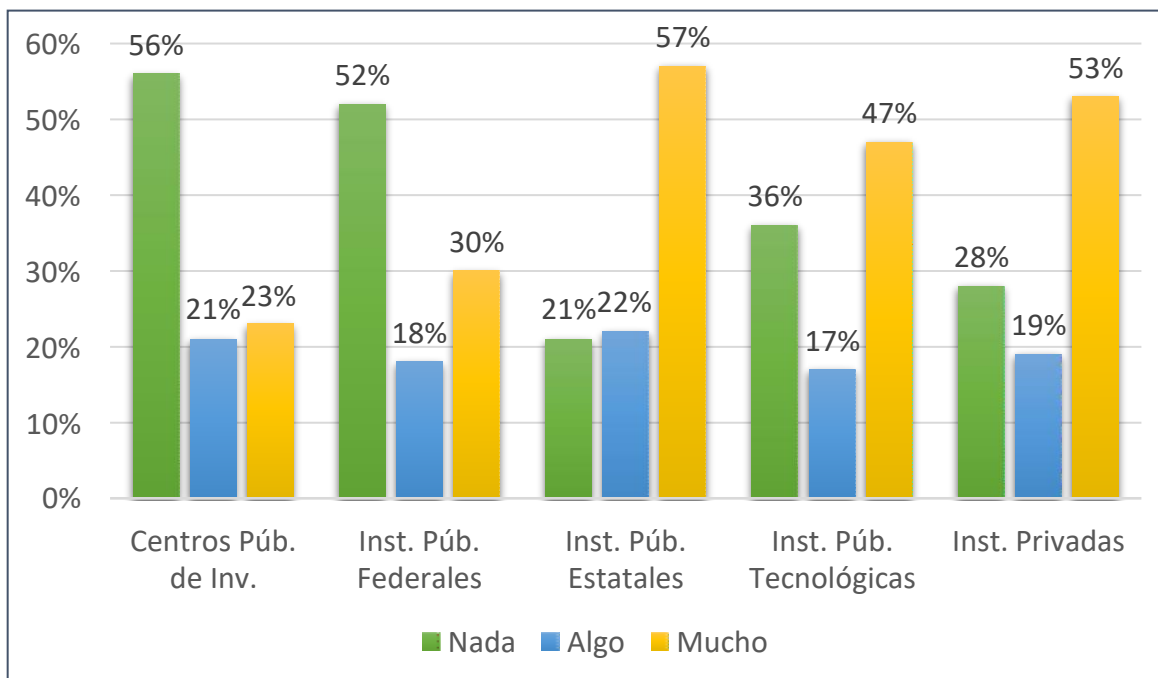


Figura 17. Académicos que desarrollan currículos por tipo de IES

Fuente: elaboración propia

Si se toma lo anterior en cuenta, se infiere que los académicos en las IPE e IP cuentan con mayor participación en el desarrollo de materiales y realizan trabajo colaborativo. De acuerdo con Voogt et al., (2015), este tipo de involucramiento es una forma de desarrollo profesional. En cuanto al desarrollo del curriculum, Rojas (2012) indica que los programas que no consideran al profesor para su diseño afectan a la calidad de estos; en ese sentido, Saldarriaga (2015) expone que la participación del docente en el desarrollo de los planes curriculares garantiza su aplicación en las aulas.

Al analizar por tipo de disciplina de adscripción, se identificó que los académicos participantes en los dos campos estudiados se involucran en este tipo de actividad en medidas similares, pero los que tienen mayor participación son principalmente los pertenecientes a las no STEM (64%), aunque la diferencia con los profesores STEM (61%) no es significativa.

En cuanto al perfil de académicos de la muestra que participan en el desarrollo de currículos con poca o mucha frecuencia, fueron las de mayor

porcentaje las docentes ($M=69\%$, $H=67\%$), con una contratación como profesores por horas ($PTC=68\%$, $Por\ horas=71\%$). Con respecto al grado máximo de estudios alcanzado se encontró que son los participantes que cuentan con maestría los que principalmente se involucran en el desarrollo de programas, sin embargo, la diferencia que se tiene con la participación de los profesores que tienen otros grados, no es amplia ($Licenciatura = 67\%$, $Maestría=70\%$, $Doctorado=68\%$).

Por otra parte, un aspecto a considerar son los académicos que no se involucran en esta actividad, esto puede deberse a factores como la falta de oportunidad o disposición, así como a la poca experiencia, conocimiento y habilidades en el diseño de curriculum (Huizinga et al., 2014).

Respecto al desarrollo de materiales didácticos para los cursos por parte de los académicos en los diferentes subsistemas, se demuestra en la Figura 18 que el diseño de este tipo de material se realiza por académicos en IP e IPE principalmente; resultado similar al desarrollo de planes y programas curriculares. Esto indica que los académicos encuestados en estos dos tipos de IES se encuentran con mayor disposición para la mejora de los cursos, probablemente debido a la importancia de que los profesores se involucren más en el desarrollo de este tipo de materiales para reforzar los cursos.

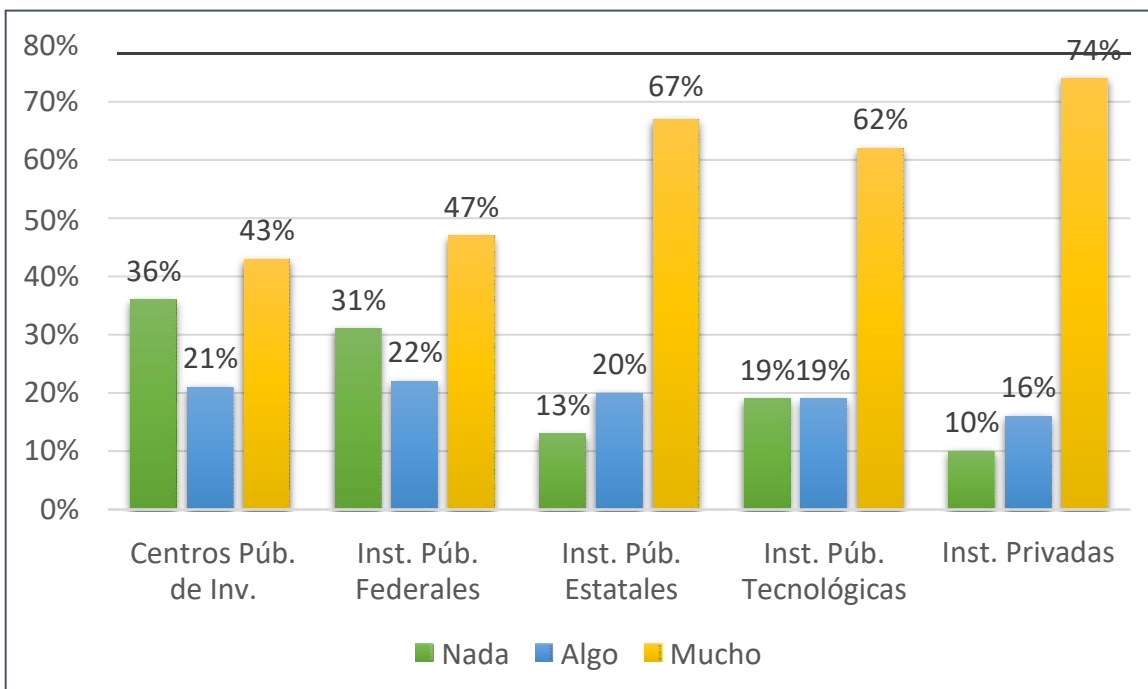


Figura 18. Académicos que desarrollan material didáctico por tipo de IES

Fuente: elaboración propia

Al retomar el análisis de Estévez et al. (2017) sobre dos instituciones, se observa que en las IPE en el año 2017, el 74% de los académicos diseñaban materiales, por lo cual se muestra un decrecimiento de siete puntos porcentuales en este tipo de instituciones. Por su parte, en los CPI se pasó de ser un 38% a un 43% los que realizan frecuentemente el desarrollo de material didáctico. Esta información es positiva, puesto que como lo indican Lavín y Farías (2012) se necesita que los profesores desarrollen diversas actividades, entre ellas el diseño de materiales didácticos, logrando una relación efectiva entre el conocimiento, la práctica y las herramientas necesarias en el contexto actual al que se enfrentan los estudiantes.

Por otro lado, si bien se obtuvo una respuesta positiva por parte de los académicos en esta cuestión, los encuestados que pertenecen a CPI e IPF son quienes muestran menor involucramiento en esta actividad. Esto probablemente se deba a que el diseño de materiales para los cursos requiere que los docentes le dediquen más tiempo a la jornada laboral (Guzmán & Martínez, 2016), por lo tanto,

se requieren de mayores esfuerzos para impulsar el diseño de materiales para la mejora de la docencia en estas IES, así como de mayor investigación al respecto.

Al analizar la participación por tipo de disciplina, los académicos encuestados de ambos campos indicaron efectuar el diseño de materiales para los cursos, sin embargo, se realiza con mayor frecuencia por parte de profesores no STEM (64%) en comparación con los STEM (61%). No obstante, si se retoman también las respuestas de los profesores que ejecutan esta actividad de forma esporádica, se observa una diferencia del 1% entre los profesores de ambos tipos de disciplina, y esta favorece a los STEM (82%).

Respecto al perfil de los participantes que indicaron diseñar los materiales para sus cursos se observan tendencias similares a la variable de diseño de programas curriculares, donde la frecuencia mayor se obtuvo por parte de académicas (M=84%, H=78%) y profesores con contratos por horas (PTC=60%, Por horas=71%), esto último indica que los PTC realizan más actividades relacionadas con la planificación de los programas educativos que el diseño de materiales para ser utilizados en sus propios cursos. En lo que concierne a la diferencia entre los grados académicos y el diseño de materiales, se identificó que nuevamente aquellos que cuentan con maestría son quienes desarrollan estos productos, no obstante, a diferencia del diseño curricular, el porcentaje de actividad es mayor que la variable anterior (Licenciatura =81%, Maestría=84%, Doctorado=80%).

A partir de las tendencias observadas a lo largo de los apartados sobre las diversas actividades de docencia, se retoma el modelo teórico y los resultados de esta investigación que permiten identificar las características particulares de la muestra estudiada; debido a la variedad de tareas que se deben realizar como académicos, es claro que son esenciales para las IES, por lo cual es de suma importancia reconocer la forma en la que realizan sus actividades docentes.

Desde la visión de los participantes en el estudio, la cátedra presencial –conocida como tradicional– es la manera primordial para impartir sus cursos. Esto indicaría que la concepción creada por los encuestados sobre cómo debe ser la docencia, corresponde a la transmisión de conocimientos a las nuevas

generaciones por medio de la participación predominante del profesor. No obstante, se observa un avance en el tipo de métodos empleados para la enseñanza, puesto que se cuenta con un panorama que ha ampliado los horizontes hacia otro tipo de formas de impartir conocimientos que permiten que el académico sea un guía y no el protagonista en el proceso educativo. Estas metodologías permiten la adaptación al cambio y la innovación de la docencia por medio de la reflexión, planeación y trabajo práctico de los estudiantes para lograr, de esta forma, el aprendizaje autónomo.

Por otra parte, si bien se reconoce que existen estas incorporaciones de métodos potencialmente innovadores, ello ha requerido posiblemente de reformulación y reflexión de las tareas como profesores, dado que métodos como la enseñanza individualizada, el aprendizaje por proyectos, la docencia situada en diversos contextos y la incorporación de TIC en el aprendizaje, han requerido de adaptaciones y dedicación por parte de los académicos. Por tal motivo, también se reconocen los esfuerzos de los participantes por mejorar los programas educativos, preparar los materiales y considerar diferentes contextos educativos con tal de lograr cambios en la docencia.

4.2.4 La docencia en PTC a 10 años de la encuesta RPAM

La encuesta RPAM se realizó en 2007 con PTC adscritos a los mismos tipos de IES que se analizaron en este trabajo. Con esto en cuenta se presenta una comparación de las actividades de docencia de los académicos de tiempo completo, a 10 años de la última encuesta nacional.

Como se observa en la Tabla 12, la docencia tradicional continúa siendo el método de enseñanza predominante utilizada por este tipo de académicos, sin embargo, se observa un descenso en los porcentajes; esto destaca el incremento de metodologías innovadoras e inclinadas en el papel del estudiante como protagonista del proceso de aprendizaje, tal es el caso de la enseñanza individualizada, pues como se puede apreciar, se presenta un aumento en su implementación de un 8,7%.

Por otra parte, el caso del método de aprendizaje por proyectos es el que ha mostrado mayor avance en los últimos años, los resultados muestran que la cantidad de académicos de TC que lo utilizan ha incrementado más del 10%. Esto es relevante para la docencia pues es una manera de promover el aprendizaje significativo por medio de la construcción de conocimiento; por ello, a partir de lo obtenido en este estudio, se observa que los PTC –a pesar de recurrir a la docencia expositiva mayormente– han implementado cambios en su práctica, de esta forma se inclina la enseñanza hacia la mejora de los aprendizajes.

Otro aspecto por destacar es la modalidad a distancia ya que muestra un incremento del 14,2%. Si bien, el uso de las TIC de académicos de TC se ha mantenido similar en los últimos años, la incorporación de modalidades en las IES parece haberse diversificado. Con los hallazgos se demuestra que son pocos los académicos que imparten cursos en aulas virtuales, a distancia o de manera semipresencial, sin embargo, el avance que se observa es significativo al reflejar una disposición por parte de los académicos para dejar atrás los modelos presenciales; asimismo, resalta que las TIC son utilizadas en la docencia con la incorporación de plataformas educativas.

Tabla 12. *Docencia de los académicos de TC en 2007 (1,882) y 2018 (3,813)*

Actividad de docencia	2007 (n=1,832)	2018 (n=3,813)
Docencia expositiva frente a grupo	96,7%	92,5%
Enseñanza individualizada	77%	88,7%
Aprendizaje basado en proyectos	58%	76,5%
Enseñanza basada en prácticas o trabajo de laboratorio	63%	66,7%
Aprendizaje asistido por TIC y/o por computadora	68%	67,4%
Educación en modalidad no presencial	13,6%	27,8%
Empleo de correo electrónico o redes sociales con fines pedagógicos	83,4%	71,9%
Desarrollo de material didáctico para cursos	--	80,3%
Desarrollo de programas y planes de estudio	--	67,7%
Interacción en persona/presencial con estudiantes fuera de clase	91,3%	73,2%
Enseñanza en ambientes laborales	--	56,8%

Fuente: elaboración con datos propios, de Estévez (2014) y Quihui (2009)

Por otro lado, hay aspectos de la docencia que han disminuido. Primero, se observa que la utilización del correo electrónico por parte de los PTC pasó de ser de un 83,4% a un 71,9%, esto pudo haber sido afectado por los cambios que se realizaron a este indicador en el presente trabajo, dado que para la encuesta RPAM se cuestionó sobre el uso del correo electrónico como medio de comunicación con los estudiantes; además, en el presente estudio la pregunta agregó la frase “con fines pedagógicos” y la actividad de uso de redes sociales en la docencia. Por esto se cree que los académicos al no utilizar ambas herramientas tecnológicas pudieron haber optado por responder que no las usan o no hacerlo con el objetivo de mejorar la docencia.

Segundo, la interacción con los estudiantes fuera de clase registró un descenso del 18,1%, lo cual indica que los académicos de TC, aunque comparten tiempo con los estudiantes, lo hacen en menor medida. Esto requiere de más estudio pues esta forma de interacción es escasamente analizada en la literatura; sin embargo, se puede inferir que los cambios tecnológicos han permitido el incremento de la interacción no presencial entre los individuos, asimismo, los cambios en la relación fuera del aula posiblemente son causados por las condiciones laborales de académicos de TC quienes se encuentran, en algunos casos, con varias tareas a realizar en su jornada.

En suma, a diez años de la encuesta RPAM, se muestra que las actividades de docencia en académicos de TC tienen una inclinación hacia tareas con rasgos innovadores, ya sea por medio del aprendizaje basado en proyectos, trabajos en grupo o con la enseñanza individualizada realizada con asesorías o tutorías. Además, se identifica la incorporación de una docencia en modalidades no tradicionales, este es el caso de la educación virtual o semipresencial. Sobre esta última se han notado esfuerzos para incorporarla en los programas, sin embargo, aún son pocos los académicos de TC que la han puesto en práctica, por lo cual se requiere de un impulso mayor por parte de las IES.

4.3 Preferencias académicas, dedicación a docencia y participación en programas de políticas públicas

Los hallazgos que se presentan incluyen las preferencias –entre la docencia y/o la investigación– de los académicos de la muestra que pertenecen a los cinco tipos de IES analizadas, esto para tener claridad acerca de si los participantes se inclinan hacia la enseñanza dado que prefieren esta actividad. A su vez, se analizan las horas semanales de dedicación a la docencia y a las diversas acciones que conlleva como la impartición de cursos, planeación, evaluación, etc.

Otro aspecto que se destaca es la participación en programas de política pública, el impacto de este involucramiento en la dedicación que se le da a la enseñanza, y los resultados positivos que tienen en la calidad de la docencia de acuerdo con la percepción de los sujetos.

4.3.1 Preferencias académicas

Comprender la relación de los profesores con las tareas académicas, es analizar la preferencia que tienen con respecto a las funciones de la docencia y la investigación. Durante años los académicos en México se han caracterizado por contar con una preferencia hacia la docencia (Galaz et al., 2012), no obstante, en los resultados de este trabajo se muestra una transformación en el escenario de las IES.

Tal como se observa en la Tabla 13, el favorecimiento por la docencia –en comparación con lo expuesto por diversos autores– muestra como la preferencia de los académicos mexicanos ha disminuido, se nota una mayor preferencia a ambas actividades pero con inclinación a la investigación. Si se suman las respuestas se puede observar que el 37% prefiere el trabajo de docencia, mientras que el 63% de la muestra prefiere la investigación. Retomando lo anterior, estos resultados abren la discusión hacia si estos aspectos se encuentran relacionados con la implementación de programas de políticas públicas y la monetarización (Gil, 2015) de las tareas de investigación, causan un desinterés hacia las tareas de docencia.

Tabla 13. *Preferencias académicas sobre la docencia y/o la investigación*
(N=4,650)

Preferencia académica	Académicos	%
Docencia	326	7%
Por ambas, pero más por docencia	1,394	30%
Por ambas, pero más por investigación	2,621	56%
Investigación	309	7%
Total	4,650	100%

Fuente: elaboración propia

Si se analiza esta información en las IES, se identifica que esta preferencia de los encuestados por ambas actividades con una inclinación hacia la investigación se da en todas las instituciones, con excepción de las IP donde el 43% prefiere ambas actividades pero se inclina por la docencia, mientras que un 34% la investigación. Este resultado es de esperarse en este tipo de instituciones donde, si bien se dedican a ambas actividades, la docencia es la principal; no obstante, la preferencia por la investigación en los IPT sorprende, debido a que son instituciones que se dedican en mayor medida a la docencia (ver Figura 19).

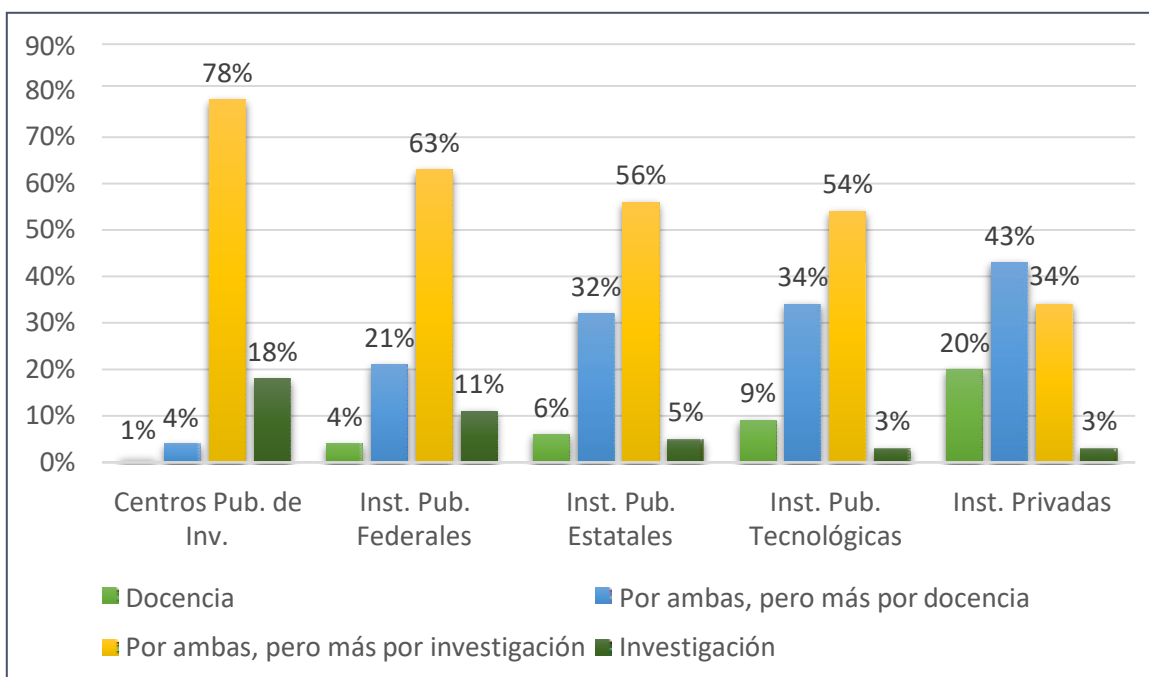


Figura 19. Preferencias académicas sobre la docencia y/o la investigación por tipo de institución (N=4,650)

Fuente: elaboración propia

El análisis de las preferencias en los distintos tipos de instituciones resalta debido a las implicaciones que puede llegar a tener en la actividad de docencia. Considerando que la participación de académicos miembros de SNI abarca casi la mitad de la muestra del estudio, la preferencia hacia la investigación pudiese ser influenciada por este hecho.

Por tal motivo, se analizó la preferencia de los académicos que participan en los programas y de aquellos que no lo hacen. En la Figura 20 se observa que tanto los profesores que cuentan con los distintos tipos de reconocimiento como los que no, tienen una preferencia por la investigación. Lo anterior genera el siguiente interrogante, si el preferir la investigación y participar en los programas, afecta a la dedicación a la docencia. Este es un asunto que se explorará más adelante.

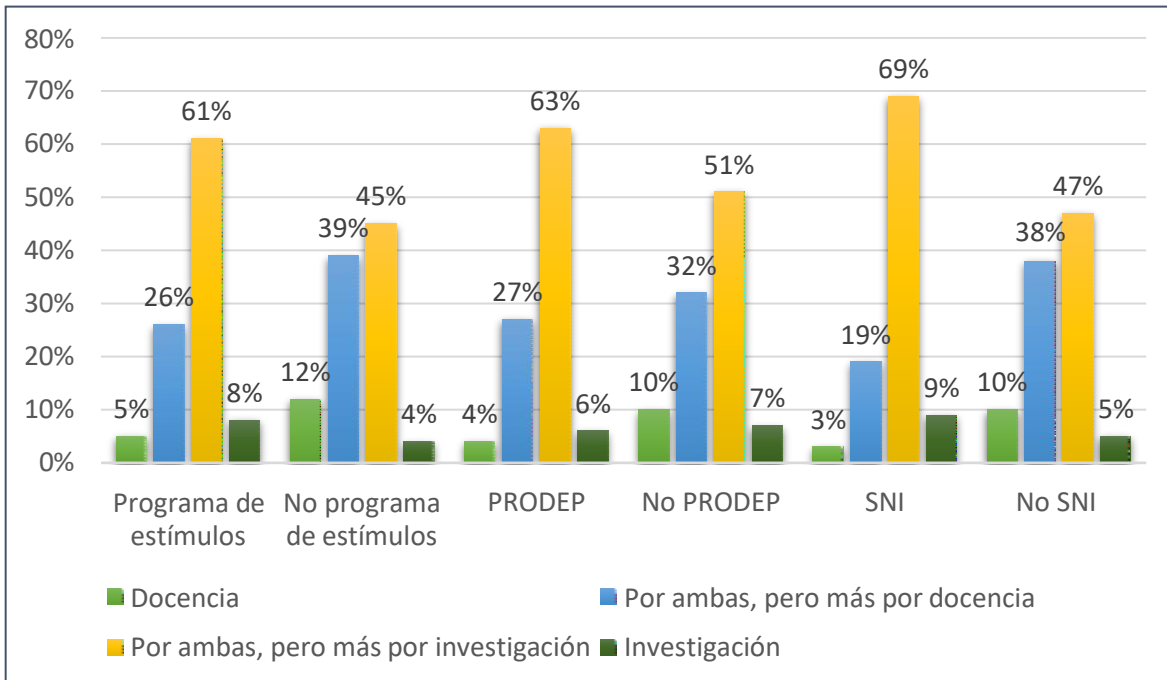


Figura 20. Preferencias académicas según participación en programas de políticas públicas

Fuente: elaboración propia

4.3.2 Horas de dedicación a la docencia

En lo que respecta a las horas dedicadas a las actividades de docencia dentro del periodo escolar como la impartición de clases en el aula/virtual, preparación de materiales, planeación de clases, evaluación de trabajos, entre otras, se tomaron en cuenta los académicos que afirmaron dedicar entre 1 y 40 horas a esta actividad.

De acuerdo con Estévez y Martínez (2012), en México, la docencia es la actividad predominante de los académicos, incluso en aquellas instituciones orientadas a la investigación. Se revela en la Tabla 14 que dentro del periodo de clases, son los académicos encuestados de los IPT quienes dedican mayor número de horas a la docencia con una media de 18.4 horas, y en los CPI en un porcentaje menor con 12.1 horas; en lo que respecta a este tipo de institución, estos datos permiten suponer que a pesar de ser una institución con alta preferencia y

dedicación a la investigación, podrían haber aumentado las exigencias de impartir horas de docencia.

Tabla 14. *Horas por semana dedicadas a docencia por tipo de IES dentro del periodo de clases (N=3,750)*

Tipo de IES	Académicos		Académicos con docencia		Media	ds.
	N	%	n	%		
CPI	312	7%	251	7%	12.1	9.258
IPF	1,030	22%	858	23%	13.6	7.504
IPE	2,438	52%	1,935	52%	18	7.873
IPT	213	4%	154	4%	18.4	7.436
IP	692	15%	552	15%	16.4	8.968
Total	4,685	100%	3,750	100%	15.7	10.103

Fuente: elaboración propia

Según Pérez y Parrino (2009) la dedicación a la docencia se encuentra influenciada por distintas cuestiones. La primera se relaciona con el interés de distintos países por equilibrar la dedicación a las actividades de enseñanza e investigación, sin embargo, lo hacen sin considerar las diferencias entre académicos y las situaciones en las IES donde laboran. La segunda tendencia corresponde a que los profesores se han dedicado a ambas actividades en la actualidad. Sobre la tercera, los autores indican que en países latinoamericanos como México los académicos dedican más tiempo a la docencia que a la investigación. Por último, consideran que la obtención de doctorado marca una diferencia en la dedicación a esta actividad.

Aunado a esto, Gantman y Rodríguez (2013) mencionan las condiciones contractuales y cómo estas influyen en la dedicación, por ejemplo, los PTC cuentan con regímenes de evaluación constantes sobre la dedicación a las actividades de docencia, al analizar sí esta dedicación a la docencia se encuentra relacionada a la regulación por parte de la institución, el 90% de los académicos encuestados consideran que existe una preceptiva sobre las horas que se deben dedicar a la enseñanza. Por institución, se observa en la Figura 21 que en los CPI es donde los

profesores indican que hay menor regulación del trabajo docente; retomando la información sobre la media de dedicación a la docencia, donde se obtuvo mayor dedicación fue por parte de los IPT, por lo cual, al relacionarlo con la Figura 21, se infiere que podría estar relacionado a que en su gran mayoría (94%) estos son evaluados al respecto.

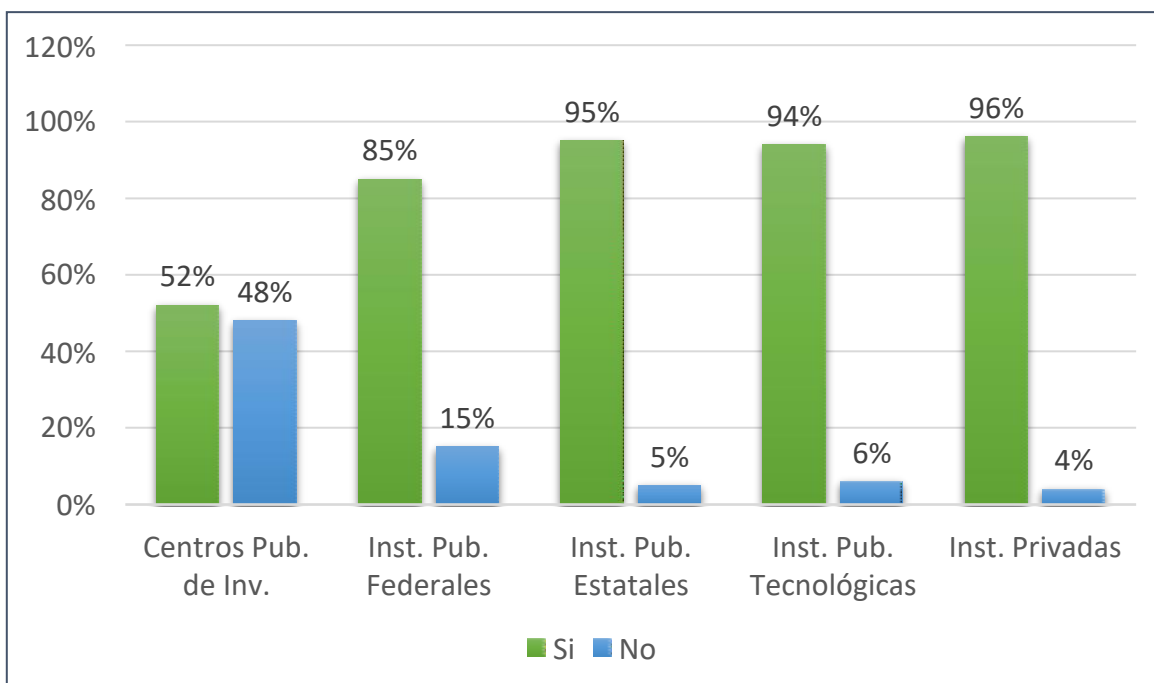


Figura 21. Existencia de una regulación de horas dedicadas a docencia por tipo de institución (n=4,685, porcentajes)

Fuente: elaboración propia

En general se observa un panorama en el cual la dedicación de los académicos encuestados parece cumplir con los requerimientos institucionales de dedicación a la docencia, incluso por parte de académicos que pertenecen a instituciones enfocadas primordialmente a la investigación y generación de conocimiento científico, como es el caso de los CPI. Retomando el modelo teórico de esta investigación, se establece que la influencia por parte de la fuerza centrípeta de la profesión académica continúa siendo imperante sobre el tiempo que se le dedica a las actividades sustantivas, pues es en las IES donde se regula la labor de los académicos.

4.3.3 Participación en programas de reconocimiento y relación con docencia

En lo que corresponde los programas de políticas públicas que se implementan en las IES, el 71% de los académicos encuestados aseguraron participar en el programa de estímulos de su institución, el 45% tiene el reconocimiento de PRODEP, y el 43% es miembro del SNI. Estos resultados indican un aumento en el acceso a los reconocimientos del 20% en cada uno de los programas (Galaz et al., 2012) en los últimos diez años.

Ahora bien, con lo anterior, se analiza la información por los distintos subsistemas de adscripción de los académicos (ver Tabla 15). No obstante, tal como fue mencionado en el capítulo 1, el PRODEP se encuentra dirigido a académicos de TC, de IPF, IPE e IPT, por lo cual el porcentaje de académicos que participan de CPI e IP es menor.

En primer lugar, los académicos participantes de CPI tienen mayor participación en el programa de estímulos (74%) otorgados por los centros. Por otra parte, el 72% de los académicos pertenecen al SNI, en este punto cabe mencionar que los académicos de este tipo de instituciones se concentran en la investigación y la docencia a nivel posgrado (Cruz & Cruz, 2008). Por lo tanto, se puede considerar que esta alta participación en esta política pública puede ser resultado de la alta dedicación a esta actividad, lo cual facilitaría el acceso al SNI al cumplir los requerimientos como académicos inclinados hacia la investigación.

Respecto a la muestra de IPF, participan mayoritariamente el programa de estímulos el 87%; más del 50% participa en SNI y el 20% cuenta con perfil PRODEP. Este último al ser un programa del gobierno federal –y donde los académicos de las siete IPF analizadas pueden participar– en teoría debería de contar con alta participación de académicos; un motivo por el cual se puede tener esta baja participación en PRODEP podría ser la necesidad de cumplir con los lineamientos del SNI donde el 55% participan, además, satisface la investigación como actividad de preferencia de los académicos en este tipo de IES.

Consiguientemente, los participantes de las IPE tienen una participación por encima del 60% en los programas de estímulos y PRODEP; en lo que respecta al SNI la participación es menor, del 40%, tal como se analizó, la preferencia por la investigación no es tan alta en las IPE en comparación con las IES mencionadas previamente. Con base en lo anterior se puede inferir que los académicos de IPE se encuentran involucrados mayoritariamente en políticas que evalúan diversas actividades académicas, en lugar de concentrarse sólo en la investigación, esto indicaría que este tipo de académicos a pesar de preferir la investigación, no descuidan la actividad de docencia y los posibles incentivos que remuneran la profesión académica.

En el caso de los académicos de la muestra –pertenecientes a los IPT– más de la mitad participa en programas de estímulos, sí esto se analiza con otras variables se observa que el 98% de los profesores en estas IES manifestaron dedicar más horas a la docencia; esta alta dedicación a la docencia podría influir en la baja dedicación a la investigación a pesar de ser la actividad preferente por este tipo de académicos. Con este análisis como base se observó que la participación en SNI fue menor que en otros programas (36%), posiblemente debido a la escasez de tiempo para dedicarse a producción de conocimiento, lo cual limita el acceso a este estímulo.

Por último, los académicos de IP encuestados afirman su preferencia por la docencia y dedicarse a esta –en comparación con otro tipo de IES– más horas, a pesar de ello, menos del 50% participa en programas de estímulos al desempeño. Además, si se retoma la información sobre el tipo de contrato de los académicos, más de la mitad son académicos con contratación por horas (54%), hecho que reduce las posibilidades de participación en los otros programas.

Tabla 15. Académicos que reportan participar en programas de apoyo académico por tipo de institución

Tipo de IES	Programa de estímulos al desempeño (n=3,322)	PRODEP (n=2,083)	SNI (n=1,991)
CPI	74%	10%	72%
IPF	87%	20%	55%
IPE	72%	66%	40%
IPT	58%	46%	36%
IP	45%	18%	23%
Total	71%	45%	43%

Fuente: elaboración propia

4.3.4 Horas de dedicación a docencia y programas de reconocimiento académico

En lo que concierne a las horas de dedicación a la docencia se puede observar en la Tabla 16 que más del 70% de los académicos cuenta con estímulos adicionales a su sueldo, y son quienes dedican más horas a la actividad de docencia tanto en los rangos más bajos de horas por semanas (de 1 a 20) como en los más altos, aunque las diferencias entre los que participan y los que no lo hacen es menor en este rango (entre 21 a 40 horas de dedicación semanal).

Tabla 16. Horas de dedicación a la docencia a la semana en relación con Programa de Estímulos

Programa		1 a 10 horas	11 a 20 horas	21 a 30 horas	31 a 40 horas	Total	
Programa de estímulos	SI	n	728	1,493	590	168	3,079
		%	74%	75%	65%	56%	71%
	NO	n	255	504	373	133	1,265
		%	26%	25%	35%	44%	29%
Total	%	100%	100	100%	100%	100%	

Fuente: elaboración propia

Por otro lado, en el caso de los académicos con perfil PRODEP, son los académicos que no cuentan con este perfil (54%) los que dedican más horas a la

impartición de clases, en ello se observa que entre más “carga” docente se tenga como profesor, menor es la participación en este tipo de programa; dado que, en el caso de los que cuentan con el perfil deseado, estos se concentran en los rangos de horas entre 1 a 20 horas a la semana de dedicación a la actividad de docencia (ver Tabla 17). Por lo tanto, se reafirma lo expuesto por Álvarez y de Vries (2010) sobre la falta de resultados de esta política en la mejora de la enseñanza o en una mayor dedicación a la docencia por parte de los que cuentan con el perfil estipulado que se desea.

Tabla 17. *Horas de dedicación a la docencia a la semana en relación con PRODEP*

Programa			1 a 10 horas	11 a 20 horas	21 a 30 horas	31 a 40 horas	Total
Perfil PRODEP	SI	n	327	1,033	537	108	2,005
		%	33%	52%	51%	36%	46%
	NO	n	656	964	526	193	2,339
		%	67%	48%	49%	64%	54%
Total	%	100%	100	100%	100%	100%	

Fuente: elaboración propia

En el caso de la dedicación a la docencia por parte de los académicos con SNI, se observa que aquellos que participan en este programa, en su mayoría, dedican entre 1 y 20 horas a esta actividad; por otro lado, se observa que son los profesores no SNI quienes se encuentran en los rangos más altos de carga docente (ver Tabla 18). Estos resultados muestran que las demandas de realizar investigación con el objetivo de contar con la distinción de académico perteneciente al SNI, en la mayoría de los casos, significa dedicar menos tiempo a otras actividades académicas como la docencia.

Tabla 18. *Horas de dedicación a la docencia a la semana en relación con SNI*

Programa	1 a 10 horas	11 a 20 horas	21 a 30 horas	31 a 40 horas	Total
----------	--------------	---------------	---------------	---------------	-------

SIN	SI	n	491	928	352	85	1,856
		%	50%	46%	33%	28%	57%
	NO	n	492	1,069	711	216	2,488
		%	50%	54%	67%	72%	43%
Total		%	100%	100	100%	100%	100%

Fuente: elaboración propia

Similar al estudio de Lastra (2014) la mitad de los académicos dedica a la enseñanza entre 1 a 10 horas, la autora lo atribuye a la predilección hacia la investigación por parte los académicos. Por tal motivo, al analizar la preferencia de los académicos que son parte del SNI, en este estudio se identificó una inclinación hacia la investigación incluso por parte de académicos no SNI.

Aunado a esto, Canales (2014) indica que si bien se enfocan mayoritariamente en la investigación, su trabajo de docencia se concentra sobre todo en programas de posgrado, fortaleciendo aún más los programas de maestría (Lastra, 2014), lo cual de acuerdo con Buendía et al. (2017) otorga puntajes más altos en la evaluación. Al analizar estas variables se identificaron tendencias similares a las de los autores, de los encuestados SNI solo un 41% imparte clases en licenciatura, un 53% en maestría y el porcentaje aumenta a un 61% en programas de doctorado. Esto corrobora lo dicho anteriormente sobre el enfoque a la formación de estudiantes de posgrado; sin embargo, contrario a lo expuesto por los autores, el nivel de mayor interés de los investigadores encuestados es el de doctorado, posiblemente debido a que se encarga de la enseñanza a las nuevas generaciones de investigadores y al acceso a mayores estímulos en el programa SNI, el cual cuenta la docencia entre sus indicadores, pero también remunera la dirección y asesoría de tesis de posgrado.

4.3.4.1 Impacto de los programas de política pública en la calidad de la docencia

Desde la percepción de los académicos encuestados, estos tres programas permiten mejorar la calidad de la docencia, siendo el programa de estímulos el que se considera de mayor impacto en esta actividad (52%).

Por otro lado, si solo se toma en cuenta a los académicos que afirman participar en estos programas y se analiza por subsistema de adscripción, la Tabla 19 ilustra que esta percepción sobre los estímulos al desempeño docente perdura en las IES con excepción de los CPI.

Otro dato que cabe destacar es lo relacionado a las IPF y el PRODEP. Se observa que de los encuestados que participan en este programa, una quinta parte considera que este aporta mejoras a la docencia; por tanto, a pesar de que PRODEP estipula el valor que tiene la eficacia de todas las actividades de los académicos para la educación de calidad, los resultados parecen indicar que los académicos no encuentran relación de una mejor calidad en la enseñanza con la obtención de posgrados y los apoyos otorgados a profesores con el perfil deseable del programa.

Tabla 19. *Porcentaje de acuerdo con la afirmación "Permite mejorar la calidad de la docencia" relacionada con los programas de estímulo por tipo de IES*

	Programa de estímulos al desempeño	PRODEP	SNI
CPI	37%	7%	42%
IPF	51%	20%	41%
IPE	56%	56%	49%
IPT	43%	34%	48%
IP	48%	18%	40%

Fuente: elaboración propia

A partir del modelo teórico de la investigación, estos hallazgos ofrecen claridad en la manera cómo las políticas permean la actividad de docencia de los académicos encuestados. Tal como se ha mencionado con anterioridad, los programas de políticas públicas mejoran las condiciones laborales de los sujetos al proporcionar estímulos a los académicos, y a su vez influyen en las tareas a las cuales se les dedica tiempo o por las cuales se tiene preferencia.

Sobre el primer aspecto se demostró que hay ciertas políticas que parecen influir en las horas de dedicación semanal a la enseñanza, tal es el caso del SNI y

el PRODEP. Por el otro lado, la influencia que los programas de políticas públicas tienen sobre la preferencia por las principales tareas académicas en la muestra estudiada –contrario a lo que se había estipulado– no parece tener repercusiones puesto que tanto los que participan como los que no lo hacen, tienen una preferencia hacia la investigación.

En este trabajo se observa que los académicos encuestados tienen mayor participación en el programa de estímulos, y es a este al cual se le atribuye más impacto en la calidad de la enseñanza. También se muestra que el perfil de académicos encuestados cuenta con mayor dedicación de tiempo a la enseñanza; desde esta perspectiva, se plantea la posibilidad de un balance entre las actividades académicas, de tal forma que la docencia no es afectada por esta política que ha moldeado a la profesión.

Por su parte, el PRODEP se considera un programa que cuenta con una baja participación, poco impacto en la docencia y una participación mayoritaria en los rangos de horas más bajos de dedicación semanal a esta actividad. Esto sugiere el cuestionamiento de qué tan relevante es este programa en una profesión donde los docentes de nuevo ingreso ya cuentan con el perfil integral que se esperaba promover con la creación de esta política; además, en algunos casos, actúa solamente como un reconocimiento de obtención del “perfil” y como apertura a los programas de estímulos al desempeño, y menos como un programa que promueva la calidad.

En lo que concierne a los académicos del SNI, se ha observado una baja dedicación a la docencia. Esta política además de estar enfocada en el posgrado, y a pesar de ser considerada como una política de impacto en la calidad, cuenta con una percepción positiva de menos del 50% por parte de los académicos encuestados en todas las IES. Por lo cual se infiere que los académicos SNI al dedicar mayor tiempo a la investigación, posiblemente consideren que la calidad educativa que este programa aporta se encuentra dirigida a la producción de conocimiento y no a la docencia, de ello se deduce, por parte de la muestra estudiada, que esta última es de las menos beneficiadas.

4.4 Internacionalización de la docencia

Este apartado corresponde a la internacionalización de la docencia, aquí se describen las perspectivas de los académicos con respecto a las actividades relacionadas con la enseñanza y con las estrategias realizadas por las IES para promover acciones que mejoren el aspecto internacional en esta función académica, asimismo, de la perspectiva de los académicos sobre los resultados que estas estrategias han tenido en las IES.

Como se ha mencionado la internacionalización, específicamente de la docencia, es un aspecto por mejorar en las IES. Sí se retoma la definición de este fenómeno, esta indica que tiene que verse reflejado en las tareas académicas. Al concentrarse en la enseñanza, algunos de los aspectos claves para que se incorpore la internacionalización son el idioma, los contenidos y la diversidad cultural de alumnos y académicos en las aulas.

4.4.1 Internacionalización en el currículum en las IES

Sí de la muestra total se analiza el idioma principal en el cual se imparten los cursos en las IES, un 95% de los académicos manifestó utilizar el español, mientras que un 5%, el inglés. De acuerdo con el análisis de los académicos que dan clases en inglés, el 56% pertenece a disciplinas STEM y el 44% a las no STEM.

Lo anterior indica que hay un porcentaje bajo de incorporación de otros idiomas en la internacionalización en el currículum. Como se observa, el idioma extranjero que tiene más representación es el inglés, lo cual puede estar relacionado con su consideración como lengua universal y esencial para la comunidad científica (Altbach, 2016), además es una de las metas de las IES para alcanzar indicadores de calidad (Fernández, 2016). Sin embargo, el inglés tiene una baja representación en las IES; una razón para que la incorporación de clases en otros idiomas haya sido un limitante en las instituciones puede ser, de acuerdo con Gacel-Ávila (2000) la falta de habilidades lingüísticas de los académicos para ello.

La literatura sugiere que los académicos se encuentran con dificultades al intentar impartir cursos en otros idiomas debido al nivel de conocimientos, dado que esto implica no sólo conocer cuestiones del lenguaje sino también conceptos especializados de la disciplina que se imparte, además, se considera que existe una falta de materiales del campo disciplinario en el idioma en el cual desea enseñar.

Otro aspecto que cabe señalar acerca de esta problemática es la poca preparación de los académicos para la docencia en otro idioma, lo cual no solo implica que los profesores tengan conocimientos disciplinares, sino que además deben contar con conocimientos pedagógicos y de la estructura del idioma en las distintas modalidades (expresión oral, comprensión auditiva, expresión escrita y comprensión lectora) (Dearden, 2014; Echezarreta et al., 2016; Fernández, 2016; McDougald, 2015; Montoya & Salamanca, 2017; Sentana et al., 2016).

Estos hallazgos proporcionan información sobre la poca representación de otros idiomas, lo cual afecta a los estudiantes que no cuentan con esta enseñanza en otra lengua en los programas educativos, e influye negativamente en la incorporación de estudiantes extranjeros a estas instituciones al no observar ofertas atractivas de estudio en las IES. De acuerdo con Altbach (2016) el uso de otros idiomas en las instituciones aumenta las posibilidades de ingreso de estudiantes de otros países que no desean aprender el idioma local.

Si bien no es un porcentaje alto de académicos los que imparten cursos en otro idioma, el 82% de los participantes en el estudio indica hacer énfasis de contenidos y perspectivas internacionales en las clases. En el caso particular de las IES, esta incorporación de contenidos que involucra información de otros contextos se muestra en todos los subsistemas analizados, siendo las IP quienes cuentan con los porcentajes más altos de académicos que implementan esta perspectiva internacional en los cursos; de acuerdo con Rodríguez (2014), en México, las IP son quienes cuentan con una trayectoria más larga en lo que concierne a la incorporación de la internacionalización (ver Figura 22).

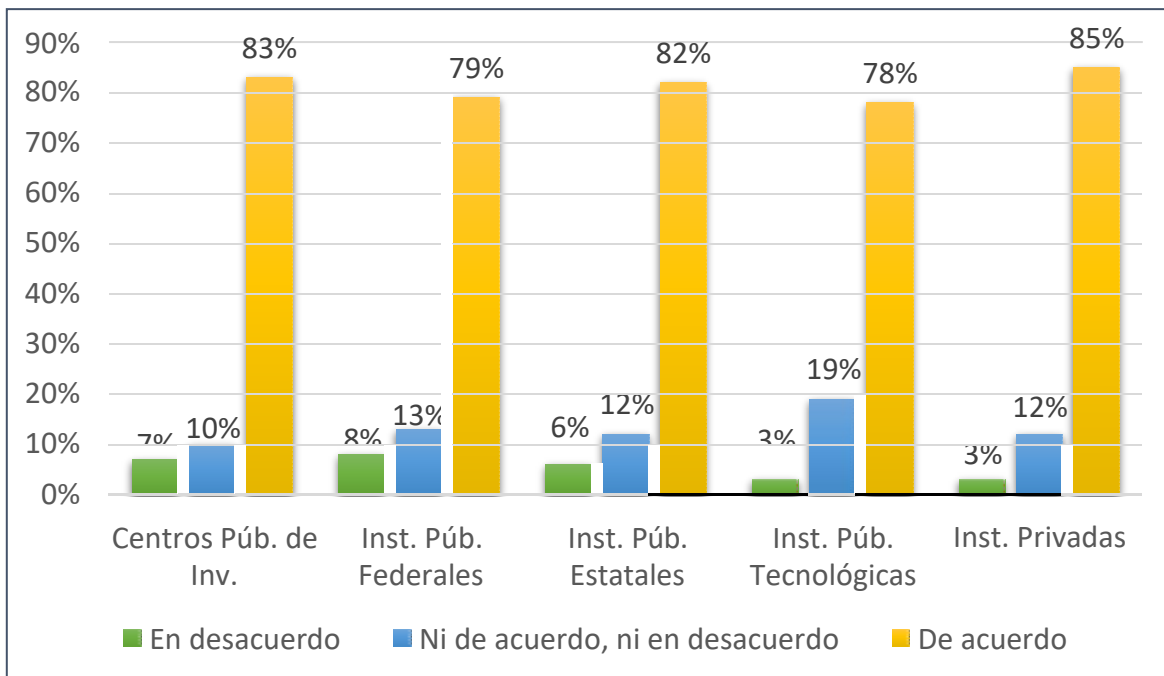


Figura 22. Académicos de acuerdo con implementación de perspectivas y contenidos internacionales en cursos por tipo de IES

Fuente: elaboración propia

Guido y Guzmán (2012) exponen que la incorporación de la internacionalización en el contexto institucional indica que existe una planeación eficiente –con estrategias que plantean en los contenidos y metodologías de enseñanza el contexto nacional y de otros países– lo cual desarrolla en los estudiantes una visión amplia de los conocimientos de la profesión. Tal como lo presenta Leask (2015) la incorporación de contenidos internacionales en las IES debe estar dirigida al aprendizaje de los estudiantes.

Al relacionar los hallazgos anteriores con lo estipulado por Coppola y Frazio (2016), se tiene que en las IES existe una inclinación hacia el cambio y la innovación, puesto que la implementación de perspectivas y contenidos internacionales en los programas educativos implica una flexibilidad curricular abierta a las transformaciones de los contextos, a los que posiblemente se enfrenten los estudiantes.

Otro aspecto que demuestra la internacionalización del currículo en las IES es la diversidad estudiantil, refiriéndose a la cantidad de alumnos de otros países que forman parte de la matrícula. Respecto a la pregunta sobre el grado de acuerdo que tienen los académicos participantes con la afirmación “el número de estudiantes extranjeros ha aumentado desde que usted empezó a enseñar”, más de la mitad expresó estar en desacuerdo (58%), mientras que el 23% se mostró de acuerdo con la misma. Por tipo de IES se ilustra en la Figura 23 que son más los académicos de CPI quienes consideran que se ha aumentado el número de estudiantes de otros países en las instituciones, por el contrario, en los otros subsistemas el nivel de desacuerdo se encuentra por arriba del 50%.

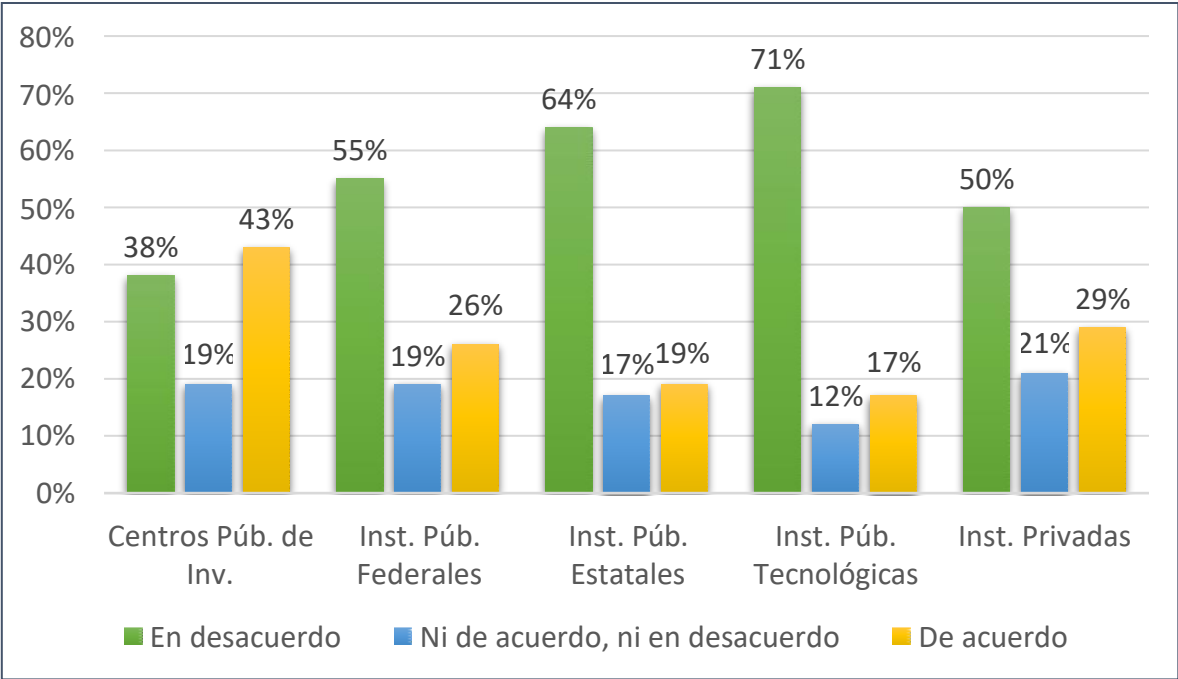


Figura 23. Grado de acuerdo con afirmación sobre el incremento de estudiantes internacionales por tipo de IES

Fuente: elaboración propia

Al comparar los datos anteriores con la percepción de los académicos sobre la presencia de estudiantes internacionales en los programas de posgrado, el 84% de los académicos se mostró en desacuerdo, tal como se muestra en la Figura 24; incluso los académicos de CPI, quienes consideran un aumento de estudiantes

extranjeros en las IES, expresaron estar en desacuerdo sobre el hecho de que estos estudiantes se encuentren en posgrado.

Si bien en las distintas IES se observa un porcentaje de académicos de la muestra que considera estar de acuerdo con la afirmación de la presencia (y crecimiento) de estudiantes de otros países en las matrículas de posgrados, estos se concentran en programas de licenciatura, indicando una baja internacionalización en los currículos de posgrados.

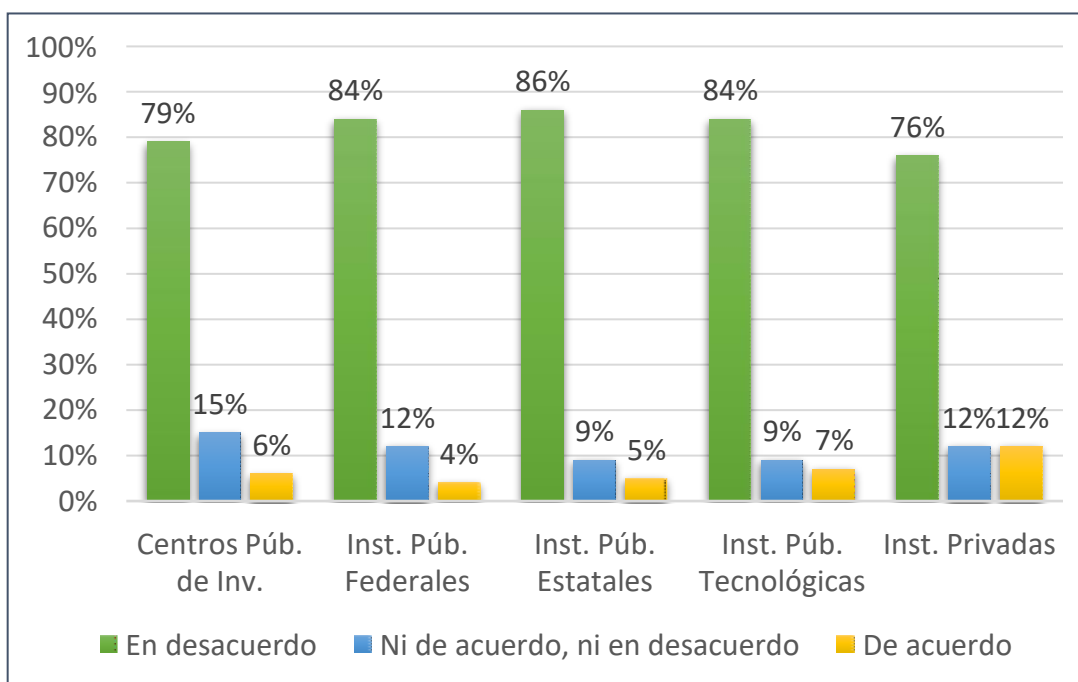


Figura 24. Grado de acuerdo con afirmación sobre la presencia de estudiantes extranjeros en posgrado

Fuente: elaboración propia

Es reconocido por los académicos en este estudio que la presencia de estudiantes extranjeros en las IES ha aumentado en los últimos años, sin embargo, pocos pertenecen a posgrado. Esta percepción por parte de los encuestados coincide con lo expuesto por Maldonado, Cortés e Ibarra (2016), quienes indican que México recibe un bajo porcentaje de estudiantes de otros países en comparación de los estudiantes móviles que salen del país.

No obstante, los resultados de la encuesta PATLANI de 2017 indican que en los últimos años la movilidad entrante de estudiantes al país se ha incrementado; del periodo 2014-2015 al 2015-2016 la presencia de estudiantes de otros países aumentó en un 30% (de 15,608 a 20,322), estos provienen principalmente de Estados Unidos, Colombia y Francia (Maldonado, Cortés, & Ibarra, 2017).

Por lo tanto, si bien se demuestra que los participantes han observado un aumento de estudiantes móviles, estos posiblemente se encuentran en estudios de pregrado por lo cual habría que desarrollar estrategias que promuevan la movilidad entrante en programas de posgrado; a su vez, se debe buscar la incorporación de un mayor número de estudiantes en licenciatura para establecer con éxito un currículo internacionalizado.

4.4.2 Estrategias institucionales para la promoción de la internacionalización

Para lograr una internacionalización efectiva en los establecimientos y en los perfiles de los sujetos, es necesario que las instituciones colaboren. Esta afirmación, como se observa en la Figura 25, es más positiva en las IP, el 80% de los académicos que pertenecen a este tipo de instituciones consideran que en este subsistema se tiene una estrategia efectiva de internacionalización; por otro lado, las respuestas afirmativas de los académicos de CPI, IPF e IPE se encuentran por encima del 50%; caso contrario a las respuestas de los académicos pertenecientes a las IPT, en las que se encontró que el 40% de estos está en desacuerdo con la afirmación, lo cual indicaría menor internacionalización en IES donde las autoridades no han reforzado estrategias para que esta se integre en las distintas actividades académicas.

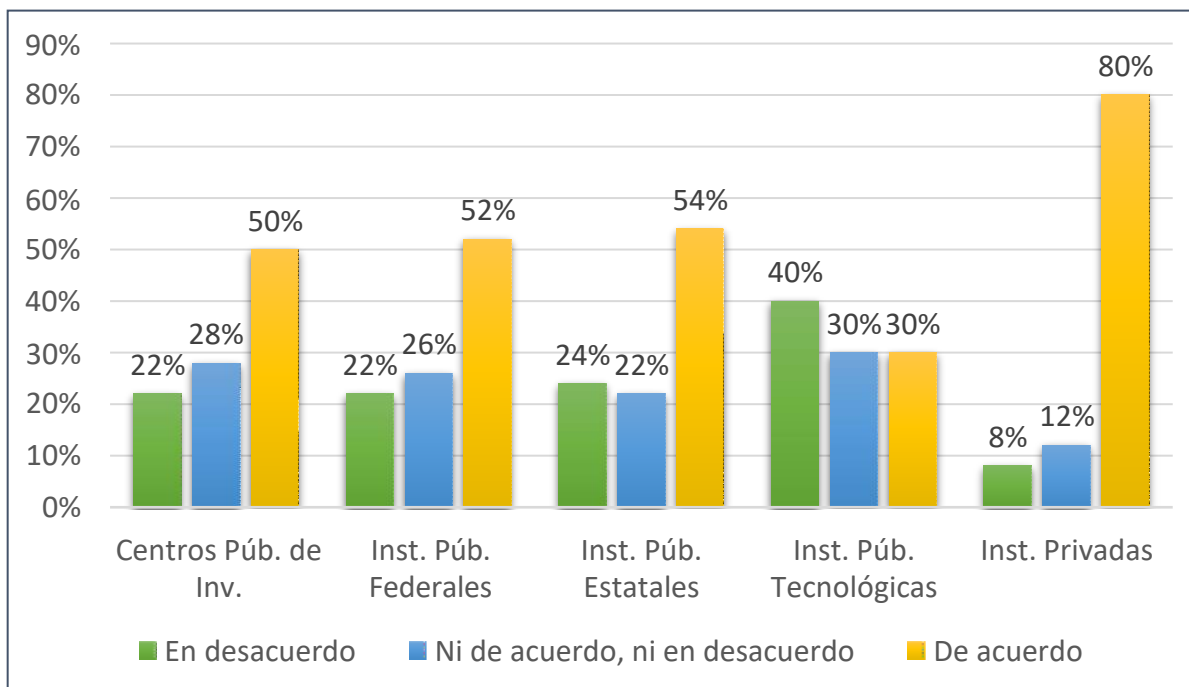


Figura 25. Grado de acuerdo con afirmación sobre claridad por parte de las IES para lograr la internacionalización

Fuente: elaboración propia

La internacionalización es un medio para lograr la calidad de la educación, por esta razón en México se considera indispensable la existencia de una gestión de la internacionalización (de Wit & Hunter, 2015), de esta manera se podrá competir en contextos internacionales (Pérez, 2010). No obstante, retomando lo expresado por Gacel-Ávila (2000), en el país no se ha logrado desarrollar políticas ni programas efectivos a nivel institucional o nacional.

Con base en lo anterior, se confirma que los académicos de la mayoría de las IES están de acuerdo con la falta de estrategias explícitas para la internacionalización. Por lo tanto, se cuestiona qué tan efectivo es que se definan indicadores de calidad en sus parámetros de medición, sí los actores –en este caso los académicos– encuentran poca claridad en los objetivos de tales aspectos internacionales. Al carecer de planteamientos explícitos sobre cómo incorporar la internacionalización, es poco probable que se logre la competencia internacional.

En el caso de las IP donde se observa mayor precisión en las estrategias institucionales, se infiere que existe una alta gestión en este tipo de IES y una orientación encaminada hacia el mercado internacional. Como indica Rama (2015), en México algunas IP se encuentran en un escenario enfocado en la competencia del mercado universitario, por tanto, la gestión que se lleva a cabo se enfoca en esta misma competitividad, con el objetivo de lograr niveles de calidad que representen mayores presupuestos por parte de organismos extranjeros.

Por otro lado, tal como se mencionó, los académicos encuestados indicaron que la presencia de estudiantes extranjeros en los distintos niveles educativos es insuficiente. Al cuestionar sobre si la institución proporciona a estudiantes distintas oportunidades y financiamiento para sus estudios en las IES, el 39% de los académicos se mostró en desacuerdo, es decir, consideran que las IES carecen de este tipo de estrategias para la internacionalización efectiva; el 34% respondió lo contrario, y un porcentaje menor del 27% se mostró indiferente ante tal afirmación.

Una vez más, esta perspectiva positiva sobre la estrategia de la institución fue mayor por parte de los académicos en IP (55%), no obstante, fueron también los profesores de IPT en quienes se observó mayor desacuerdo (57%). En el caso de las demás instituciones, se observa en la Figura 26 que alrededor del 40% de los académicos de CPI e IPF se muestra de acuerdo con la afirmación de que a los estudiantes extranjeros se les apoya con el fin de facilitar la movilidad, sin embargo, en las IPE aun cuando las respuestas se concentraron en las tres escalas de respuesta, fue mayor el porcentaje de académicos en desacuerdo (37%).

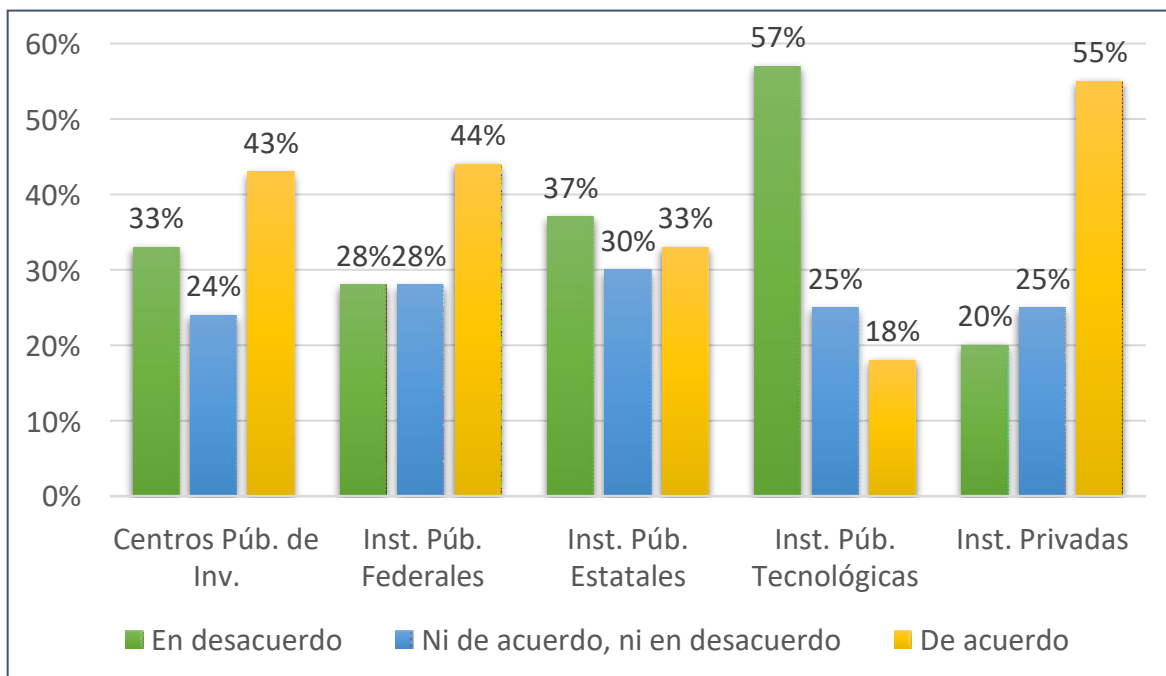


Figura 26. Grado de acuerdo con afirmación sobre oportunidades y financiamiento para estudiantes extranjeros por parte de las IES

Fuente: elaboración propia

Con respecto a las estrategias de internacionalización sobre la movilidad de académicos, se preguntó a los profesores sobre sí las IES promovían la incorporación de extranjeros a los cuerpos de profesores-investigadores, al indicar el grado de acuerdo con este aspecto, el 45% de los académicos de la muestra respondió estar en desacuerdo y el 32% estuvo de acuerdo.

Al realizar un análisis sobre la nacionalidad de los participantes, se encontró que el 97% de los académicos eran mexicanos y solamente el 3% era de alguna nacionalidad extranjera. En la Tabla 20 se puede observar que los académicos extranjeros con mayor presencia en las IES analizadas provenían en su mayoría de España, Francia, Alemania, Argentina y Estados Unidos, en una cantidad menor se observó la presencia de académicos de otras 25 nacionalidades.

Tabla 20. *Nacionalidad de los académicos*

	Académicos N=4,687	Porcentaje
México	4,552	97,1
España	30	0,6
Francia	13	0,3
Alemania	11	0,2
Argentina	11	0,2
Estados Unidos	9	0,2
Otros países	61	0,6

Fuente: elaboración propia

De acuerdo con Altbach (2016) se desconoce el número de académicos móviles, pero si se reconoce la importancia que tiene para las instituciones el incorporar académicos extranjeros. Con base en los datos recopilados por Rodríguez y Durand (2015), en México los académicos afiliados al SNI en 2013 provenían de 87 países extranjeros principalmente de España, Estados Unidos, Argentina y Cuba, en esta investigación los académicos que respondieron coincidieron con la información recopilada por los autores sobre la representación de nacionalidades en las IES.

En este orden de ideas, con base en lo expresado por Rodríguez y Durand (2015), se encuentra que México no se caracteriza por ser un país atractivo para los académicos extranjeros que buscan empleo, sin embargo, se reconoce que para los profesores de otros países el ingresar a las IES mexicanas puede significar acceder a condiciones laborales satisfactorias. Para Altbach (2016) esto puede estar relacionado con las condiciones de vida del país de origen, dado que los profesores al emigrar tienen acceso a mejores salarios, mejor infraestructura y estabilidad social. Aunado a eso, este acceso a las IES mexicanas puede llevarse a cabo por cuestiones personales como relaciones y vínculos emocionales con individuos que radican en México (Didou & Durand, 2013).

Aunado a los hallazgos expuestos, la baja presencia de académicos extranjeros puede estar relacionada con la falta de estrategias institucionales para atraer e incorporar a profesores-investigadores. Al analizar la información sobre esta

estrategia por tipo de IES se observó una constancia de la tendencia previa, donde el 51% de los académicos de IP considera que si se da este tipo de reclutamiento, y el 65% de académicos en IPT se encuentran en desacuerdo con esta afirmación. Asimismo, esta baja presencia de académicos extranjeros puede ser consecuencia de la falta de apoyo a los mismos por parte de las IES. Respecto a esto, en la Figura 27 se ilustra el grado de acuerdo con la afirmación “su institución brinda a académicos de otros países oportunidades y financiamiento para su estancia en nuestro país”; la percepción positiva de esta afirmación en todos los subsistemas fue menor del 50%, y el mayor porcentaje de acuerdo con la aseveración se recibió por parte de los académicos en IP (48%) e IPF (44%), no obstante, en los académicos en IPT (64%) y en CPI (50%) se observa que el desacuerdo fue mayor.

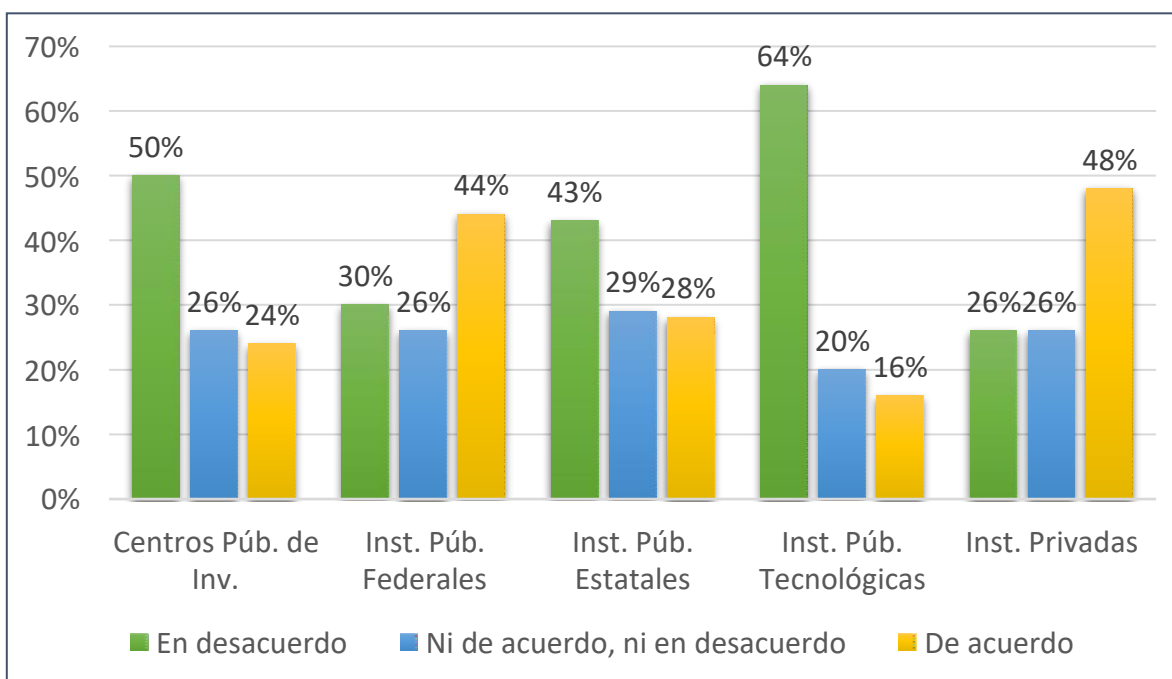


Figura 27. Grado de acuerdo con afirmación sobre oportunidades y financiamiento para académicos extranjeros por parte de las IES

Fuente: elaboración propia

Es poco lo que se conoce sobre la manera en la cual las instituciones se encargan de promover la internacionalización (Didou, 2017). Con los hallazgos se puede inferir que las estrategias implementadas en las IES para que la

internacionalización se encuentre presente, no cumplen con las expectativas de los académicos, esto se ve reflejado en los niveles de desacuerdo con las cuestiones anteriores.

A modo de síntesis, se retoma que un poco más de la mitad (54%) de académicos consideran que las IES cuentan con estrategias claras para promover la internacionalización. Sobre el trabajo de las IES para aumentar los niveles de internacionalización se observa una baja percepción positiva, por tanto sí las instituciones no cuentan con parámetros claros ¿cómo los sujetos adscritos a las mismas podrán integrarla en sus actividades?

A su vez, los resultados permitieron identificar el grado de acuerdo que tienen los académicos con el otorgamiento de apoyo por parte de las IES a los estudiantes y académicos extranjeros. Los hallazgos indican que, por tipo de institución, poco más de la mitad de los académicos de IP reconoció que se brinda apoyo a los estudiantes; por su parte los pertenecientes a otras IES, aunque reconocen que se brinda apoyo, los porcentajes de acuerdo corresponden a menos del 50%, y este es aún más bajo en los IPT. Con respecto al apoyo que se brinda a los académicos extranjeros, el grado de acuerdo de los profesores disminuyó significativamente en todos los subsistemas. Esta información permite discriminar, tal como lo indica Gacel-Ávila (2012), que en México no se apoya la implementación de políticas y financiamiento de la internacionalización.

4.4.3 Efectos de las estrategias de internacionalización

Como se analizó, esta política se ve reflejada en la docencia al ser incorporada en el currículo: en sus contenidos, idiomas, y la movilidad estudiantil y académica; por ello, se analizaron las percepciones de los académicos sobre el impacto que observan en las IES como resultado de los esfuerzos en promover la internacionalización.

Los aspectos que se consideraron fueron el prestigio, la mejora de la calidad, y el incremento en la movilidad de estudiantes y académicos. En la Figura 28 se ilustran los resultados de la internacionalización en las IES desde la perspectiva de

los académicos, estos hallazgos muestran que los esfuerzos de las instituciones se ven reflejados de manera positiva en los aspectos cuestionados; el 69% de los profesores encuestados indicó que la internacionalización otorga mayor prestigio, el 66% considera que aumenta la movilidad de estudiantes, el 61% le atribuye una mejor calidad educativa, y con menor porcentaje, el 47% opina que incrementa la movilidad de académicos.

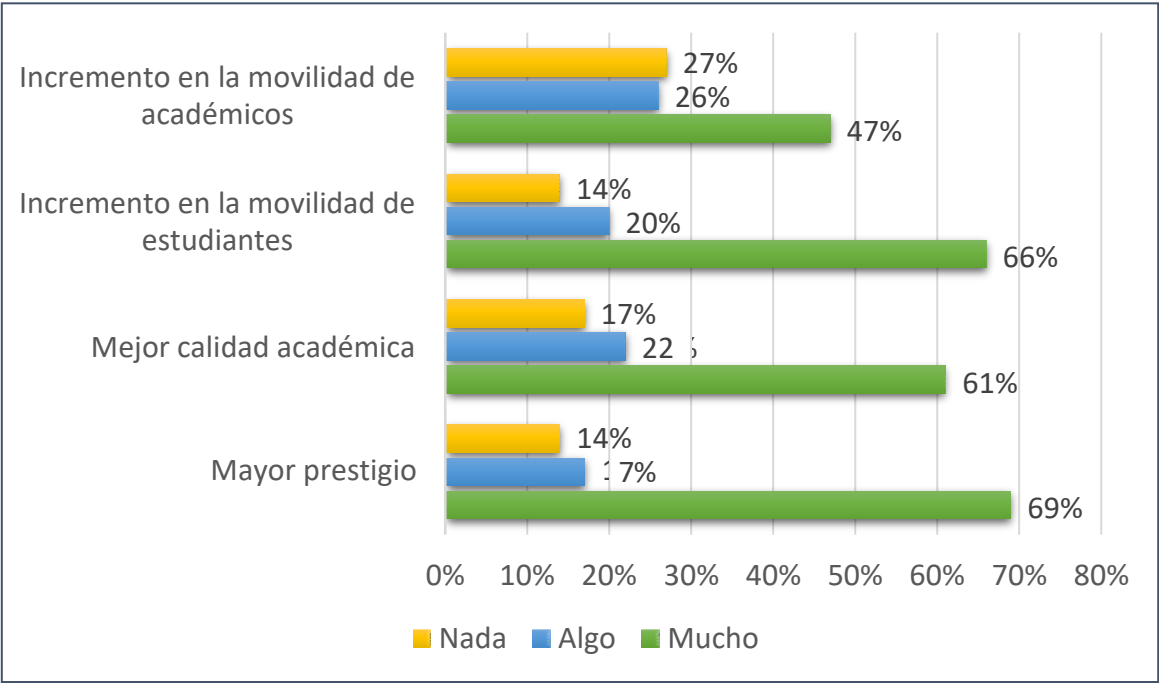


Figura 28. Resultados de la internacionalización en las instituciones

Fuente: elaboración propia

La calidad educativa es un aspecto que se pretende alcanzar desde los años en los que la masificación y la diversificación de los establecimientos pusieron en duda la calidad de las IES. Tal como menciona Didou (2017) la internacionalización se ha considerado como un indicador de la calidad de las instituciones. Por esta razón, al analizar qué tanto ha aportado en los distintos subsistemas, la mayoría de los académicos consideran que ha impulsado mucho la calidad. Como se demuestra en la Figura 29, si bien en todas las IES se obtuvo una respuesta positiva por parte de los académicos, son quienes pertenecen a las IP los que han identificado en mayor proporción este auge en la calidad debido a la internacionalización.

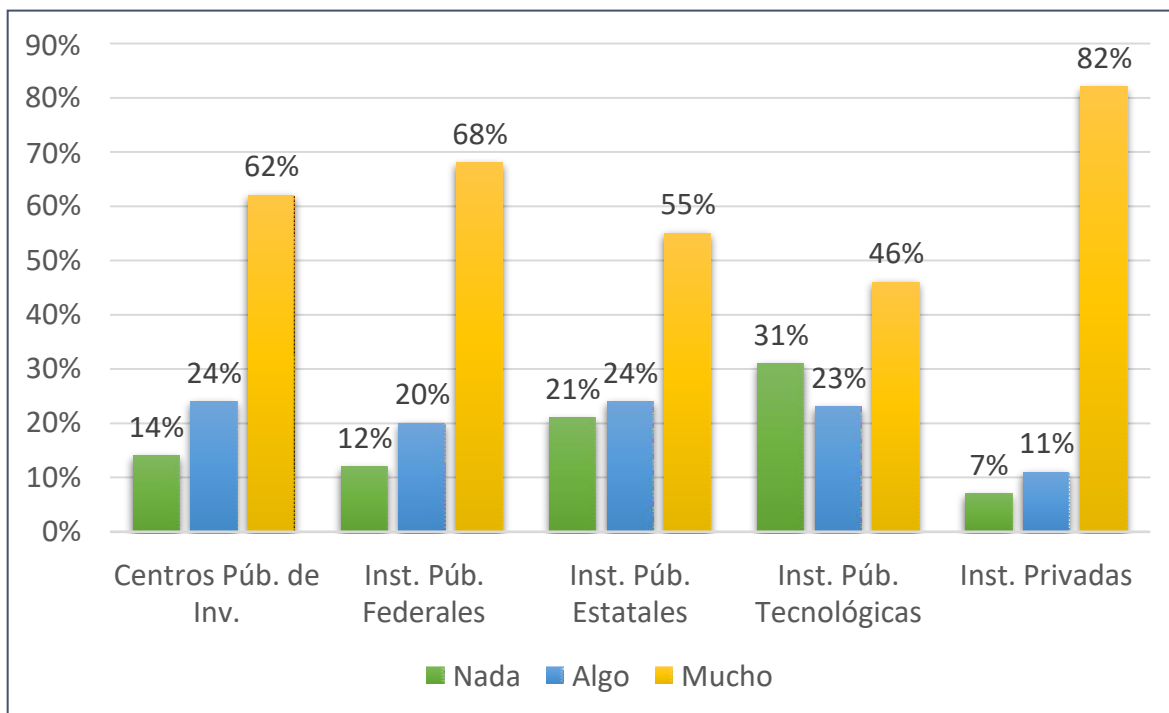


Figura 29. Mayor calidad educativa como resultado de la internacionalización en las IES

Fuente: elaboración propia

La calidad es el impulso de las instituciones para subir en los *rankings* internacionales (Rama, 2015), por tanto, al analizar las respuestas de los académicos resalta la percepción de los profesores de IPT de la muestra, pues como se ha visualizado a lo largo de esta investigación cuentan con una escasa internacionalización, y con mayor percepción negativa sobre los tipos e impactos de las estrategias de esta. Si bien el 46% de los académicos indicó que se ha mejorado la calidad educativa, es un porcentaje bajo comparado con otras IES.

Por otro lado, Mendoza (2017) indica que además del discurso de calidad educativa como motivo de internacionalización, la aspiración de querer aumentar el prestigio de las instituciones se vuelve parte de este discurso, a su vez, se menciona cada vez más como una puerta que abre relaciones internacionales. Sumado a esto, de acuerdo con Camacho (2014), los estudiantes que buscan instituciones a las cuáles ingresar consideran este aspecto de las instituciones con fines sociales y de mercado laboral.

En el caso de esta variable, un alto porcentaje de académicos encuestados en los subsistemas indicó que la internacionalización otorga mayor prestigio a las universidades. Los académicos en IP, IPF, CPI e IPE son quienes más han notado que los esfuerzos institucionales por mejorar se han visto reflejados en el prestigio que tienen las IES donde laboran; en el caso de las IPT, se observa en la Figura 30 que menos del 50% ha identificado más prestigio en los institutos, tendencia que persiste en los datos que se han observado sobre la internacionalización.

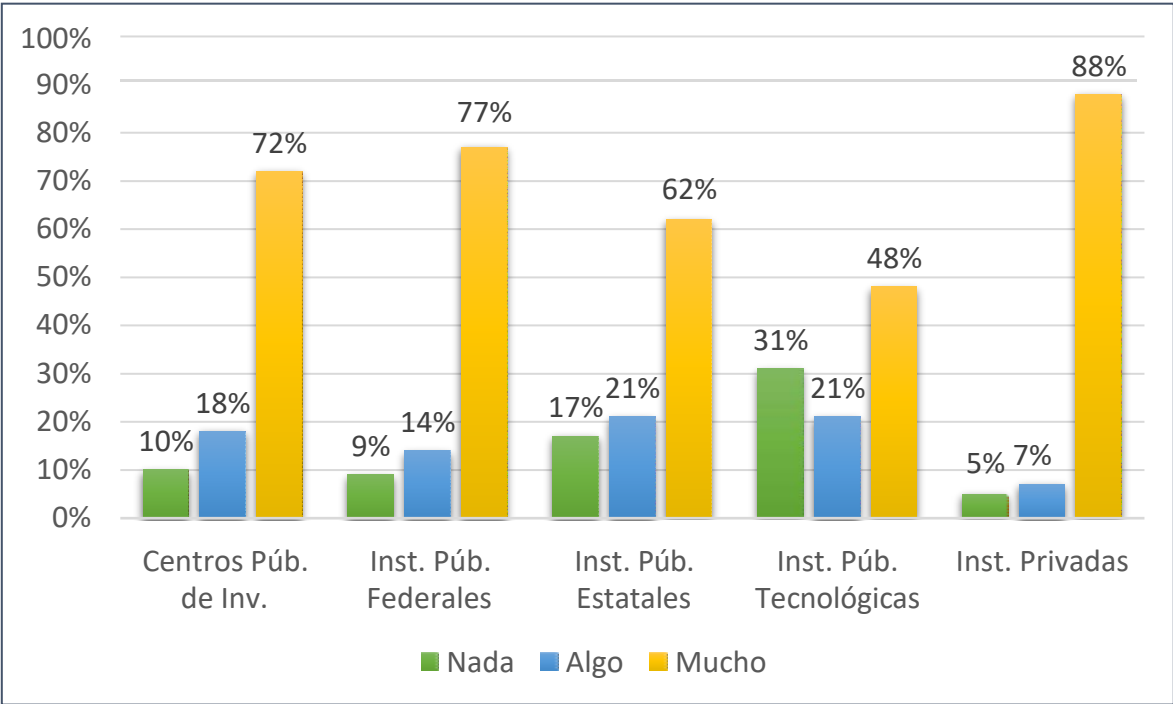


Figura 30. Mayor prestigio como resultado de la internacionalización en las IES

Fuente: elaboración propia

Sobre lo anterior, cabe mencionar que el aumento de la calidad y el prestigio se ha percibido constante por parte de los académicos en tres tipos de IES, de acuerdo con Altbach (2016), las instituciones que cuentan con mayor prestigio son las que tienen estudiantes y profesores con experiencias en otros países, por tanto se infiere que la movilidad es de suma importancia en estos estándares.

En cuanto a la variable sobre el incremento en la movilidad de estudiantes, los académicos en los distintos subsistemas analizados consideran que se ha

logrado mucho por medio de las estrategias institucionales; con excepción de los académicos de IPT, se observa que esta percepción la tiene más del 60% de la población estudiada (ver Figura 31).

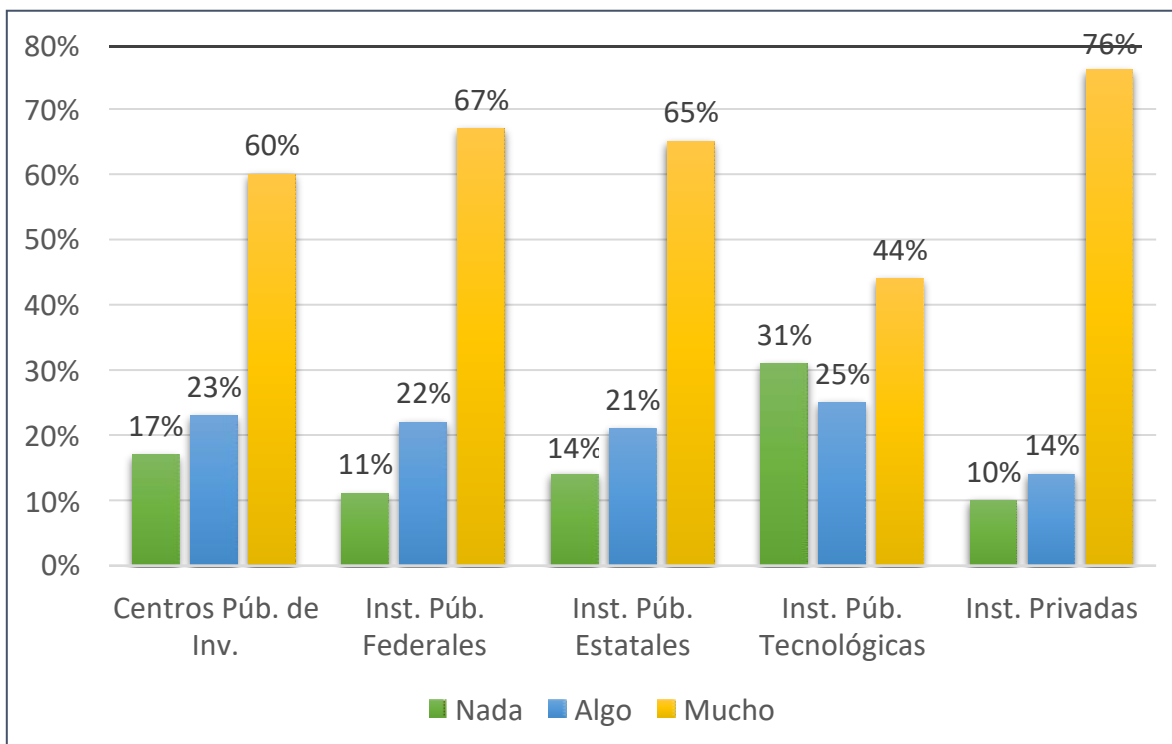


Figura 31. Incremento de la movilidad de estudiantes como resultado de la internacionalización en las instituciones

Fuente: elaboración propia

Con base en lo mencionado por Mora (2015) la movilidad de estudiantes es la modalidad de internacionalización con más auge y en la que comúnmente giran las estrategias institucionales, debido a que es donde se invierte más capital. Por ello, no sorprende el hecho de que los académicos consideren que las actividades que llevan a cabo las IES sobre la movilidad estudiantil tengan resultados positivos.

Aunado a esto, Pérez (2010) indica que otro de los motivos por los cuales las IES se enfocan en la movilidad es que esta permite la creación de redes, por consiguiente, logra que se desarrolle la CyT por medio de colaboraciones, publicaciones y difusión. Sin embargo, al ser este flujo de estudiantes un aspecto

de la internacionalización del currículum faltaría conocer cuáles son los efectos que la movilidad tiene en la docencia a mediano o largo plazo.

En cuanto al supuesto de que la internacionalización ha incrementado la movilidad de académicos y al comparar las respuestas sobre la movilidad estudiantil, se observa en la Figura 32 una perspectiva menos positiva. En el caso de los académicos participantes de CPI e IPE, alrededor del 40% indicó que se ha incrementado la movilidad de profesores gracias a las estrategias de las IES (un 12% y un 20% menos que la movilidad de estudiantes, respectivamente); en cuanto a los académicos de IPF e IP, más del 50% considera que las estrategias institucionales tienen un resultado positivo.

No obstante, son los académicos de los IPT quienes se han mantenido en una postura contraria a las demás IES. Sobre esta variable, el 48% de los profesores encuestados ha observado que la internacionalización no ha impactado en nada a la movilidad de académicos. Como mencionan de Wit y Hunter (2015) México se ha concentrado en la movilidad dado que las IES lo ven como una forma de reclutamiento y con el fin de mejorar la reputación, sin embargo, parece que en el caso de los académicos participantes de IPT la internacionalización no ha tenido el mismo impacto que en las otras instituciones.

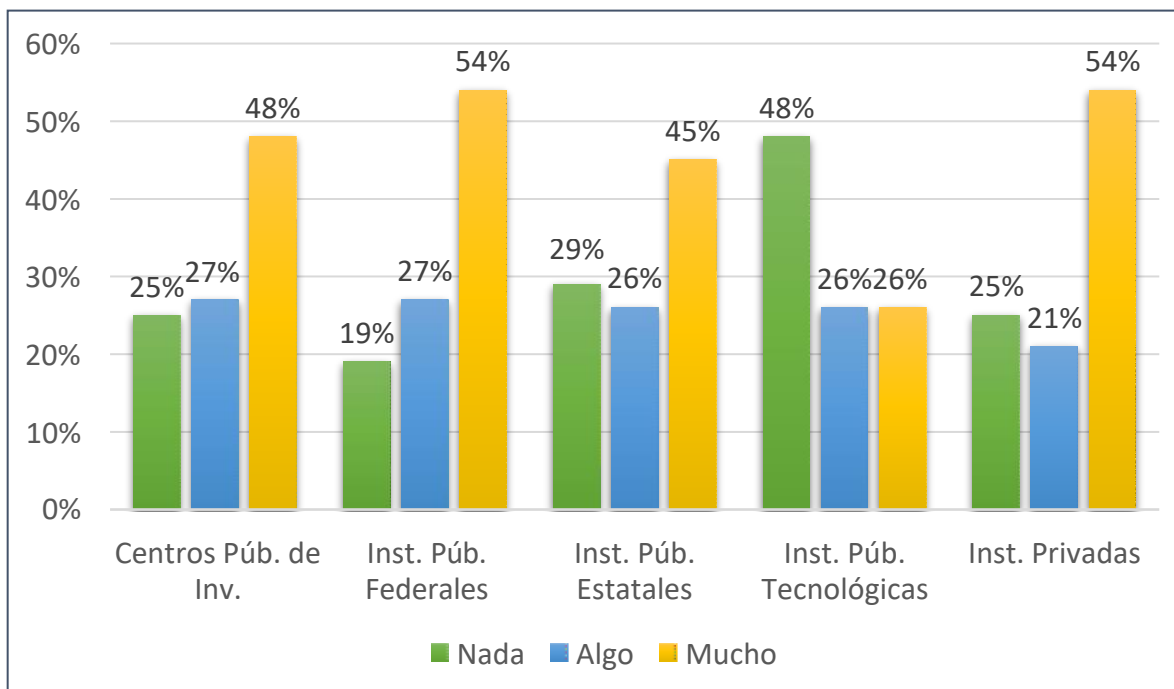


Figura 32. Incremento de la movilidad de académicos como resultado de la internacionalización en las instituciones

Fuente: elaboración propia

Los hallazgos permiten tener un primer acercamiento sobre el tema de la internacionalización en el caso particular de la muestra estudiada. En consideración el modelo teórico de esta investigación, se logra exponer la perspectiva de los actores con respecto a los procesos que llevan a cabo las IES con tal de mejorar los indicadores de internacionalización y los resultados de estas estrategias visualizados por los profesores.

Tal como se ha expuesto, la internacionalización curricular es limitada en aspectos como el idioma y la movilidad de académicos, no obstante, se aprecia que la movilidad estudiantil –la cual ha sido la principal característica de la internacionalización en las IES del país– y la integración de contenidos de ámbito internacional, muestran una perspectiva positiva en cuestión curricular dado que permiten la flexibilidad de los programas.

Finalmente, es pertinente señalar la escasez de información respecto a la percepción de los sujetos sobre las acciones de las IES para incorporar la

internacionalización en la docencia. Aun así, se ha podido constatar que los académicos observan resultados positivos derivados de las estrategias institucionales en las IES. Con esto en cuenta, se abre la posibilidad de explorar de qué manera estos resultados impactan en la calidad y prestigio de las instituciones.

Capítulo V. Conclusiones

El capítulo presenta conclusiones y reflexiones finales derivadas de los resultados obtenidos, con apoyo en los antecedentes de investigación y el modelo de interpretación propuesto para esta tesis; además, se exponen algunas recomendaciones para próximas investigaciones sobre académicos con base al alcance de este estudio. Por último, se indican algunas de las limitaciones del presente trabajo.

Se contó con el objetivo de describir las características de la docencia de los académicos encuestados, así como los rasgos de internacionalización en esta actividad en diferentes IES de la muestra. Por lo tanto, se considera que la investigación ha logrado desenvolver estos aspectos de la profesión.

5.1 La docencia de académicos: en camino hacia el cambio

Para el contexto actual se ha considerado importante la incorporación de métodos de enseñanza que disten de los tradicionales, por tanto se requiere de un cambio en la forma de enseñar. Ante estas demandas educativas se contó con el objetivo de analizar las características de las actividades docentes de los académicos de diferentes instituciones y disciplinas en México.

Con base en los planteamientos conceptuales que apoyaron la creación del modelo teórico de esta investigación, se pueden confirmar supuestos teóricos expuestos en el capítulo II.

Primeramente, las características de la docencia de los académicos de esta muestra mostraron patrones similares a investigaciones previas que se han enfocado en este aspecto de la profesión académica (Estévez & Martínez, 2012). Además, confirma supuestos expresados por Ramsden (1992), Martin et al. (2000) y Trigwell y Prosser (2004) sobre cómo el impartir una docencia tradicional sugiere una perspectiva donde el profesor se considera el protagonista en el proceso de enseñanza. No obstante, los resultados de esta investigación mostraron que a pesar de ello, hay un porcentaje significativo de académicos que se encuentra en un proceso de cambio, donde su enfoque educativo se comienza a basar en el rol del

estudiante, mostrando así un interés en la construcción de conocimientos y no solamente en su transmisión (Martin et al., 2000).

A partir de los resultados de esta investigación sobre las diversas actividades que conlleva ser un profesor universitario, no cabe duda que la labor de un académico es exhaustiva y es esencial para las instituciones y para la formación de estudiantes. Si bien la enseñanza tradicional es la más utilizada, cabe hacer mención del avance encontrado en las metodologías. Al incorporar una variedad de actividades en su docencia se permite que se adapte la educación, abriendo el paso al cambio educativo con el fin de lograr el aprendizaje significativo del que tanto se ha hecho mención en la búsqueda de la calidad.

También se debe de reconocer que cambiar la forma de enseñar no sólo requiere de la disposición de los académicos para hacerlo, también necesita de una visión prospectiva de lo que busca lograr en el aprendizaje y ello conlleva una reformulación y reflexión constante por parte del profesor. Esto se observa en los resultados de esta investigación puesto que hay distintas actividades que se muestran como significativas para los académicos encuestados, tal es el caso de la enseñanza individualizada, situada, basada en proyectos y en la incorporación de las TIC. Por ello es de suma importancia reconocer los esfuerzos que realizan los académicos, que en algunos casos va más allá de la práctica en el aula y se extiende a otras tareas como la colaboración en el desarrollo de currículo y el desarrollo de materiales.

Sobre lo anterior se puede ultimar que la docencia es cambiante, si bien muestra patrones similares al pasado, se entiende que el enseñar no debe de ser una actividad monótona. La incorporación de diversas metodologías muestra precisamente eso, que hay un interés en el cambio por parte de los sujetos.

Por otro lado, los resultados permiten discriminar las actividades de docencia según el perfil de los académicos: su situación profesional, sus condiciones laborales, sus rasgos sociodemográficos, su adscripción disciplinar e institucional y su participación en políticas públicas.

A grandes rasgos se plantea que la situación de la docencia actual se encuentra influenciada tanto por factores internos como externos que juegan un papel importante en la vida del académico, (Altbach, 1999, 2008; Clark, 1991). Como se mencionó en el modelo teórico planteado, es debido a estos factores que se crean segmentaciones en el perfil de los académicos.

Sobre lo anterior sobresalen aspectos como el tipo de institución, el sexo, la contratación y la disciplina. Los resultados permitieron identificar cómo difiere la docencia y qué rasgos tiene según el perfil de académicos. De acuerdo con los hallazgos se definen dos perfiles que agrupan en grandes aspectos las características de los docentes encuestados: el docente tradicional y el docente cambiante.

- Docente tradicional: se encontraron aquí principalmente académicos del sexo masculino, profesores con contrato de tiempo completo y de disciplinas NO STEM que realizan actividades tradicionales como la docencia expositiva.
- Docente cambiante: en gran parte son académicas del sexo femenino y profesores con contratación por horas los que incorporan en su docencia actividades enfocadas en el cambio como la enseñanza situada, basada en proyectos y además hacen uso de TIC y se interesan en el diseño curricular. En cuanto a la disciplina, los académicos STEM entran dentro de este perfil por mostrarse enfocados en la enseñanza situada.

En la cuestión institucional se observa el peso de las instituciones en la docencia. Fueron las instituciones con alta dedicación a esta actividad las que de manera constante presentaron orientación dirigida hacia el cambio. Tal es el caso de las instituciones públicas estatales, las privadas y los institutos tecnológicos. Con esto se vuelve claro que la institución tiene efecto en la dirección que toman los académicos al momento de formar parte de la profesión académica.

Una diferencia encontrada con los planteamientos conceptuales expuestos en el capítulo II corresponde a las preferencias académicos. En esta investigación los resultados difieren de lo expuesto por Estévez y Martínez (2012) y Arimoto

(2014), pues la mayor parte de la muestra analizada no prefiere la docencia, actividad que ha caracterizado a los académicos mexicanos y latinoamericanos. La inclinación hacia la investigación como actividad preferida mayormente en esta muestra, invita a reflexionar sobre las explicaciones posibles; se advierte que ha ocurrido un cambio en las preferencias de las plantas académicas en las IES ya que, aún tomando en cuenta que la composición de la muestra tiene una fuerte presencia de investigadores del SNI, esta preferencia se presentó también en los académicos que no participan en este programa. Como indican Pérez y Parrino (2009) las instituciones buscan que se equilibren las actividades de docencia e investigación, sin embargo, no toman en cuenta la individualidad de los académicos y sus preferencias.

5.2 La internacionalización: contrastes institucionales entre el sector público y privado

Uno de los principales retos de las IES ha sido la internacionalización de la docencia, por tal razón se analizó la perspectiva de los académicos respecto a la incorporación de este aspecto en su enseñanza, las estrategias con las cuales las IES impulsan esta política, y los resultados que se perciben gracias a estas prácticas.

De acuerdo con los resultados se advierten pocas estrategias de cambio por parte de los académicos en su docencia. La primera estrategia concierne al idioma en el que se imparten clases, siendo en su gran mayoría el español. De esta forma se confirman los supuestos teóricos sobre la falta de éxito en este aspecto en México (Gacel-Ávila, 2000). En contraste, en una nota más positiva, los académicos indicaron incorporar contenidos internacionales en sus cursos; con ello se observa una estrategia de cambio por parte de los docentes, ya que como se ha expuesto por Coppola y Frazio (2016) es una innovación que permite la competencia global de los estudiantes.

En cuanto a la incorporación de la internacionalización perdura una internacionalización tradicional enfocada en la movilidad estudiantil y en menor

medida la movilidad de académicos. Además, en términos institucionales se observa una clara tendencia hacia la internacionalización por cierto tipo de IES mientras que en otras la perspectiva de los académicos fue negativa de manera constante. Con esto se observa que el peso de la institución no solamente se encuentra en las actividades académicas, sino que también influye en el nivel de internacionalización de esta. Por ejemplo, las estrategias de cambio para la internacionalización en las IES han sido mayormente percibidas por académicos de instituciones privadas e instituciones públicas federales. Lo cual, a su vez, se ha traducido en la mejora de la calidad, el prestigio y la movilidad de estudiantes principalmente.

5.3 Reflexiones finales

La docencia en educación superior, con base en los resultados de esta tesis, está marcada por prácticas y rutas docentes que se encuentran en un proceso de cambio, puesto que los académicos al incorporar distintos métodos de enseñanza con distintos enfoques y prioridades reconocen que se requieren de varios esfuerzos con el fin de desarrollar las capacidades de los estudiantes para la sociedad actual.

Sobre esto se observa que a pesar del cambio que se ha logrado hasta cierta medida, existen aspectos de la docencia que aún no se practican y que quedan como expectativas a futuro. Uno de ellos es la reducción de la enseñanza tradicional; si bien es pertinente al momento de proporcionar información, es deseable favorecer el trabajo activo del estudiante.

También se requiere mejorar o incrementar en su uso la modalidad en contextos virtuales, la enseñanza situada en contextos laborales y el involucramiento en el desarrollo de planes curriculares. Al contar con poca incorporación e involucramiento por parte de los académicos en estas actividades se limitan las experiencias educativas a las que los estudiantes pueden acceder, además, al no participar en la creación de planes y programas académicos se pierde la valiosa información de los profesores sobre las características, tanto de los

estudiantes como de la disciplina, aspectos que se encuentran en constante cambio y de suma importancia para la enseñanza universitaria.

El factor institucional supone reflexionar sobre la posible influencia de las IES en la realización de cierto tipo de actividades de docencia. Algunos ejemplos son la modalidad virtual, el uso del correo electrónico y las redes sociales. Sobre la primera es claro que las IES son las que se encuentran a cargo de la toma de decisiones sobre la incorporación de la educación virtual o semipresencial en sus programas educativos, por tanto, se observa que este bajo porcentaje de implementación de este tipo de docencia por parte de los académicos se deba más a cuestiones institucionales que personales. En el caso del uso del correo y redes sociales para fines pedagógicos habría que determinar qué tanto las IES influyen en ello, por ejemplo ¿las IES las consideran importantes o reconocen las ventajas de estos medios? De no ser así esto podría tener una implicación en su uso por parte de los profesores.

Otro aspecto relevante es la cuestión del desarrollo de programas curriculares. Como se mostró en los hallazgos son menos de la mitad de los académicos los que realizan frecuentemente esta actividad. Sin embargo, muchos de ellos son del sexo femenino y con contratación por horas; esto abre la discusión sobre si el dedicarse a este tipo de actividad podría estar relacionado a formas en las que los docentes con menores oportunidades dentro de la profesión -como es el caso de las mujeres y los profesores por horas- buscan tener acceso a puestos de mayor prestigio o se encuentran más inclinados al trabajo colaborativo que tenga impacto en la calidad educativa.

Más aún, los profesores por horas –quienes usualmente tienen mayor carga docente– del sexo femenino y con maestría y/o licenciatura, cuentan con una mayor disposición por realizar cambios en su docencia para cumplir con las demandas académicas de los estudiantes y del mercado laboral. Lo anterior resalta las diferencias que marcan a la profesión académica, pues contar con perfiles distintos no solo significa menores oportunidades en las IES, también implica menor reconocimiento de su capacidad como docentes.

Al reflexionar sobre los programas de políticas públicas, estos se reconocen como un aspecto restrictivo de la profesión. Para mejorar la docencia las medidas deberán girar en torno a la realidad del sistema, y no a indicadores abstractos que no ofrecen una visión real de la calidad dentro y fuera de los cursos.

Sobre la internacionalización de la docencia, se destaca cómo esta continua sin ser completamente institucionalizada, lo cual complica su éxito en las instituciones. Al no existir una política de internacionalización integral, los esfuerzos de los académicos por tener un currículo y enseñanza internacionalizada serán insuficientes. Esto se observa en distintos ámbitos que no solo afectan a la enseñanza sino también al prestigio y a la calidad de las IES.

Es motivo de reflexión que en la mayoría de las IES se llevan a cabo estrategias, pero estas son deficientes pues carecen de claridad sobre cómo realizar la internacionalización, y es poco el apoyo en la mayoría de las instituciones. Esto impulsa distintos cuestionamientos: 1) sí se ha observado que una forma de alcanzar estándares de calidad es por medio de la internacionalización ¿por qué se continúa careciendo de políticas claramente establecidas? 2) ¿cómo se pueden internacionalizar las actividades sustantivas de los académicos si las propias instituciones no tienen claridad al respecto? ¿para promover la internacionalización de la docencia se recurrirá a políticas de estímulo que integren este aspecto –como se hizo con otras actividades académicas? esto último probablemente sea una mala idea, tal como lo señalan los resultados de investigaciones realizadas sobre este tipo de estímulos.

En conclusión, contestando la pregunta de investigación que orientó esta investigación, las características de docencia de los académicos de la muestra de este estudio están fuertemente marcadas por cuestiones institucionales, personales y laborales. En la primera se reconocen instituciones que son reconocidas por su enfoque en la docencia como un factor que influye en el cambio de las actividades académicas. Por otro lado, el perfil de los profesores, por las variables sexo y contratación, marcan diferencias en el tipo de docencia que se realiza. Por su parte, las estrategias de cambio de los académicos y de las IES, de igual forma, se

caracterizan por el tipo de institución y la importancia que esta le otorga a la internacionalización de la docencia y de lo curricular, entre otros factores como la calidad y el prestigio de la institución.

5.4 Recomendaciones y agenda de investigación

Después de finalizar la investigación surgieron las siguientes recomendaciones:

Recomendaciones para las IES:

a) Con el fin de mejorar los métodos de enseñanza, se recomienda promover la práctica reflexiva de los académicos y la evaluación sobre lo que realmente se realiza en los cursos, para así identificar las áreas de oportunidad en las IES, en los campos disciplinarios y en los profesores.

b) Con el objetivo de optimizar la internacionalización curricular, se requiere reforzar las estrategias desarrollando políticas y propuestas claras que expongan los retos por cumplir, para que las IES tengan reconocimiento en los *rankings* a nivel internacional. De tal manera, las estrategias tradicionales como la movilidad estudiantil y la incorporación de contenidos internacionales en los programas educativos deben fortalecerse. Aunado a esto, la movilidad de profesores, la incorporación del inglés como idioma principal en los cursos y las experiencias en el extranjero de los académicos deben ser promovidas de manera efectiva. Además, se recomienda la incorporación de académicos con perfiles internacionales para que las IES se conviertan en polos de atracción de estudiantes de distintas partes del mundo.

c) Dar más apoyo a la docencia, considerar la reformulación de los programas de estímulos institucionales, y generar los instrumentos pertinentes para su análisis y posterior evaluación, lo cual, a su vez, requerirá de personal capacitado para realizar este tipo de evaluaciones de forma objetiva.

Asuntos pendientes

a) Investigar el impacto de la incorporación de métodos innovadores en la docencia por tipo de institución y en los distintos campos disciplinarios. Con esto se pueden identificar las formas más efectivas de enseñanza de acuerdo con las características particulares de estas fuerzas representativas de la profesión.

b) Para comprender la relación entre las instituciones y la docencia, convendría analizar los aspectos estructurales sobre cómo las instituciones de educación superior se ajustan a las diversas políticas y recomendaciones nacionales e internacionales para formular los cambios y, en fin, para construir la profesión.

c) En vista de la situación de la docencia y de la internacionalización en la actualidad, analizar los conductores del cambio en México para reconocer las motivaciones detrás de estos hallazgos.

d) Para fortalecer los perfiles docentes y mejorar el aprendizaje de los estudiantes se sugiere estudiar la existencia de capacitaciones pedagógicas para los académicos, dado que al no contar con este tipo de apoyos para su docencia, los afectados resultan ser las nuevas generaciones de jóvenes que ingresan a las IES año tras año.

e) Con el fin de obtener la opinión acerca de las posibilidades y condiciones que tienen en la profesión, se sugiere indagar sobre los perfiles de los académicos con contratación por horas, por medio de estudios nacionales; de esta forma, analizar si estos factores tienen peso en las actividades académicas.

f) Se requiere impulsar el estudio de la internacionalización que se concentre en los académicos mexicanos y en el curriculum; así como profundizar en las estrategias con las que se promueven. Aunado a esto, al analizar la internacionalización se debe indagar sobre el impacto en la docencia, pues se reconoce que las investigaciones sobre este tema se han enfocado en la movilidad estudiantes, en la investigación y en los científicos extranjeros en las IES.

g) Con el fin de mejorar los rasgos de internacionalización de los académicos en IPT, se recomienda comparar a los IPT y las IP, debido a que las

respuestas entre estas dos instituciones se mostraron opuestas, por lo cual, al hacer una comparación de las fortalezas de internacionalización de las IP, se podrían mejorar las estrategias de los IPT.

5.5 Aportaciones

Esta tesis aporta conocimiento sobre las condiciones de la docencia, características de la misma y sobre ciertos rasgos de internacionalización en el nivel de la actividad docente y en el de las instituciones en las que trabajan los académicos de la muestra considerada.

En términos generales algunas características de la muestra presentan ciertas continuidades con los rasgos del universo de académicos en México, como el hecho de que la mayoría sea del sexo masculino. También los resultados son consistentes con el avance en los grados académicos, habiendo un mayor porcentaje de profesores con doctorado.

Sobre la docencia, esta tesis ha permitido conocer cuáles son las actividades que realizan, la frecuencia de horas que los académicos dedican a la enseñanza y cómo es afectada dependiendo de diversos aspectos personales y sociolaborales. Además, se proponen dos perfiles de profesores que se observan de acuerdo con los resultados presentados.

En términos de políticas, el principal aporte de este trabajo fue proporcionar datos desde la perspectiva de los académicos sobre el impacto de los programas en la docencia, así como también la relación entre la dedicación a la docencia y la participación en estos programas.

Respecto a la internacionalización, este trabajo ofrece un breve panorama sobre la internacionalización de la docencia en cuestión de idiomas y contenidos. También expone información desconocida sobre la perspectiva de los académicos mexicanos respecto a las estrategias de cambio por medio de la internacionalización en las IES y el impacto que se ha observado en los últimos años como consecuencia de las mismas.

Por último, esta tesis propuso un modelo de interpretación para el fenómeno de docencia en educación superior. Este se considera pertinente para futuros estudios ya que permite explorar las diversas fuerzas que impactan a esta actividad y además permite observar cómo las actividades se conectan con estas fuerzas.

5.6 Alcances y limitaciones

Los resultados presentados en esta investigación permitieron realizar ciertas conclusiones tomando en cuenta el perfil de la muestra. Por tanto, el análisis se limita a los profesores que participaron en el estudio y que cuentan con ciertas características, por ello no se hacen generalizaciones respecto del universo de académicos en México en las distintas IES. Por esto, la información presentada permite obtener una idea aproximada sobre la situación de la docencia y la internacionalización de esta actividad.

Además, los análisis se limitaron a abordar la información disciplinar e institucional de forma agrupada. Por tanto, no fue posible desagregar la información de manera más explícita y tampoco la generalización. Se requerirá de futuros estudios para poder generar conocimientos particulares sobre cada tipo de campo disciplinar y/o institución.

Otra limitante fue la literatura. En el caso de la literatura sobre docencia, esta es demasiado extensa por lo que segregar, seleccionar y depurar fue imperativo. Para la literatura de internacionalización, el problema fue contrario. El tema de internacionalización desde la visión de este estudio cuenta con poca información, ya que se ha enfocado en otros aspectos de la internacionalización como la movilidad de estudiantes e investigación y menos en la docencia, las perspectivas de los académicos y lo que hacen las IES para promoverla. Además, se reconoce que se requiere de mayor alcance sobre este tema, lo cual posiblemente pueda complementarse analizando la internacionalización junto con todas las actividades académicas.

Sin duda las actividades académicas se relacionan entre ellas, sin embargo, en esta investigación se omitieron aspectos que pueden coadyuvar en la

comprensión del fenómeno de profesión académica. Debido a que esta investigación es de maestría, estudiar un fenómeno tan amplio no era posible ya que requiere de más tiempo e información.

Por último, la limitante de la temporalidad de estos estudios debe de ser tomada en cuenta. Debido a que se realizan cada década, hay varios cambios sociales e institucionales que suceden. Además, al realizarlos cada cierto tiempo y al realizar cambios en el instrumento que se adapten a la sociedad actual, se limitan las comparaciones precisas.

Referencias

- Acosta, A. (2005). La educación superior privada en México. IESALC-UNESCO. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001404/140425s.pdf>
- Acosta, A. (2006). Señales cruzadas: una interpretación sobre las políticas de formación de cuerpos académicos en México. *Revista de la Educación Superior*, 35(139) 81-92. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=60413905>
- Acosta, A. (2013). Políticas, actores y decisiones en las universidades públicas en México: un enfoque institucional. *Revista de la Educación Superior*, 42(165), 83-100. Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-27602013000100005
- Acosta, A. (2014). El futuro de la educación superior en México. *Revista iberoamericana de Educación Superior*, 5(13). Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/2991/299130713006.pdf>
- Acosta, A. (2015) Ideas, políticas y decisiones en educación superior universitaria. En A. Acosta (Coord.), *Historias Paralelas II: 15 años después. Políticas, cambios y continuidades en universidades públicas en México* (pp.22-64). Ciudad Juárez: Universidad Autónoma de Ciudad Juárez.
- Acosta, A. (2018). *Análisis de políticas públicas para educación superior*. [Seminario en la Universidad de Sonora].
- Aguirre, E., Herrera R., Vargas, I., Ramírez, N. Aguilar, L., Aburto, M., & Guevara, R. (2018). La tutoría como proceso que fortalece el desarrollo y crecimiento personal del alumno. *Investigación en Educación Médica*, 7(25). <http://dx.doi.org/10.1016/j.riem.2017.01.152>
- Aguirre, G., & Ruiz, M. (2012). Competencias digitales y docencia: una experiencia desde la práctica universitaria. *Innovación Educativa*, 12(59), 121-141. Recuperado de

http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-26732012000200009

- Alarcón, L. (2007). México: Políticas Públicas en Educación Superior. En J. Fernández (Ed.), *Educación superior y globalización. Reflexiones y perspectivas* (pp. 108-121). Puebla: Benemérita Universidad Autónoma de Puebla.
- Alcoba, J. (2012). La clasificación de los métodos de enseñanza en educación superior. *Contextos educativos. Revista de Educación*, (15), 93-106. Recuperado de <https://publicaciones.unirioja.es/ojs/index.php/contextos/article/view/657/620>
- Álvarez, G., & de Vries, W. (2010). Enseñanzas de las políticas para profesores. *Metapolítica: La Mirada Limpia de la Política*, (70), 11. Recuperado de https://issuu.com/revistametapolitica/docs/metapolitica_70
- Altbach, P. (1999). Perspectivas comparadas sobre la educación superior para el siglo veintiuno. *Revista Pensamiento Universitario*, 6(8). Recuperado de http://www.uaco.unpa.edu.ar/uaco/documentos/invpos/ALTBRATCH-perspectivas_comparadas_sobre.pdf
- Altbach, P. (2006). *International higher education: Reflections on policy and practice*. Boston, MA: Center for International Higher Education, Lynch School of Education, Boston College. Recuperado de https://www.bc.edu/content/dam/files/research_sites/cihe/pubs/Altbach_2006_Intl_HigherEd.pdf
- Altbach, P. (2009a). *El centralismo de la profesión académica*. Campus Milenio. Recuperado de <https://ses.unam.mx/publicaciones/articulos.php?proceso=visualiza&idart=618>
- Altbach, P. (2009b). Funciones complejas de las universidades en la era de la globalización. En Mundi-Prensa (Eds), *La educación superior en tiempos de*

- cambio: nuevas dinámicas para la responsabilidad social* (pp. 31-36). Madrid: Ediciones Mundi-Prensa.
- Altbach, P. (2013). *The International Imperative in Higher Education*. Boston: Springer Science & Business Media.
- Altbach, P. (2016). *Global Perspectives on Higher Education*. Baltimore: Johns Hopkins University Press.
- Altbach, P., Beisberg, L., & Rumbley, L. (2016). Tracking a global academic revolution. In P. Altbach, *Global Perspectives on Higher Education* (pp.15-28). Baltimore: Johns Hopkins University Press.
- Altbach, P., & Knight, J. (2007). The internationalization of higher education: Motivations and realities. *Journal of studies in international education*, 11(3-4), 290-305. Recuperado de <http://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/1028315307303542>
- Andión, M. (2007). Sobre la calidad en la educación superior: una visión cualitativa. *Reencuentro*, 1(50), 83-92. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=34005011>
- Arbesú, M., & García, J. (2017). La evaluación docente en jaque: La visión de los funcionarios universitarios. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 10(2). <https://doi.org/10.15366/riee2017.10.2.009>
- Arévalos, V. (2014). *La formación del profesorado universitario en el uso de las tecnologías de la información y comunicación (TIC) en la Universidad Nacional de Itapúa–Facultad de Humanidades y la Universidad Autónoma de Encarnación (UNAE)*. Ponencia presentada en el Congreso Iberoamericano de Ciencia, Tecnología, Innovación y Educación. Recuperado de <https://www.oei.es/historico/congreso2014/memoriactei/1574.pdf>
- Arimoto, A. (2014). Higher education reforms and the academic profession from a comparative perspective. *Educational Studies in Japan*, 8, 5-18. Recuperado de <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1037769.pdf>

- Arimoto, A., Teichler, U., & Cummings, W. K. (2013). *The changing academic profession: Major findings of a comparative survey*. New York: Springer
<https://doi.org/1007/978-94-007-6155-1>
- Aronson, P. (2013). La profesión académica en la sociedad del conocimiento. *Trabajo y sociedad*, (20), 7-19. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=387334692001>
- Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior. (2000). *La educación superior en el siglo XXI: líneas estratégicas de desarrollo: una propuesta de la ANUIES*. Ciudad de México, MX.
- Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (2014). *Anuarios estadísticos de educación superior*. Ciudad de México; ANUIES
- Babbie, E. (2000). Conceptuación y medición. En E. Babbie (Eds.), *Fundamentos de la investigación social* (pp. 69-115). México: International Thomson.
- Barcelata, B., Gómez, Y., & Aranza, O. (2010). Perfil sociodemográfico del tutor. *Revista Mexicana de Orientación Educativa*, 7(19), 50-54. Recuperado de http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1665-75272010000200008&lng=pt&nrm=iso&tlng=es
- Barreto, N. (2005). Sobre mitos y tendencias en la formación del currículo. *Sapiens Revista Universitaria de Investigación*, 6, (1), 137-145. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=41060109>
- Barrón, M. (2009). Docencia universitaria y competencias didácticas. *Perfiles educativos*, 31(125), 76-87. Recuperado de <http://www.scielo.org.mx/pdf/peredu/v31n125/v31n125a6.pdf>
- Bautista, M., Martínez, A., & Hiracheta, R. (2014). El uso de material didáctico y las tecnologías de información y comunicación para mejorar el alcance académico. *Ciencia y Tecnología*, 14, 183-194. Recuperado de http://www.palermo.edu/ingenieria/pdf2014/14/CyT_14_11.pdf

- Baysura, O., Altun, S., & Yucel-Toy, B. (2016). Perceptions of Teacher Candidates Regarding Project-Based Learning. *Eurasian Journal of Educational Research*, 62, 15-36. Recuperado de <https://eric.ed.gov/?id=EJ1097975>
- Becher, T. (1993). Las disciplinas y la identidad de los académicos. *Pensamiento Universitario*, 1(1), 56-77. Recuperado de <http://inter27.unsl.edu.ar/rapes/?action=detalle&from=todos&id=441>
- Becher, T., & Trowler, P. (2001). *Tribus y territorios académicos*. Barcelona: Gedisa.
- Beck, U. (2008). *¿Qué es la globalización? Falacias del globalismo, respuestas a la globalización*. Barcelona: Paidós.
- Bensusán, G., & Ahumada, Í. (2006). Sistemas de jubilación en las instituciones públicas de educación superior y composición por edad del personal académico. *Revista de la Educación Superior*, 35(138), 7-35. Recuperado de <http://www.scielo.org.mx/pdf/resu/v35n138/0185-2760-resu-35-138-7.pdf>
- Biggs, J. (2014). Constructive alignment in university teaching. *HERDSA Review of Higher Education*, 1(1), 5-22. Recuperado de <http://www.herdsa.org.au/herdsa-review-higher-education-vol-1/5-22>
- Birmingham, P., & Wilkinson, D. (2003). *Using research instruments: A guide for researchers*. London: Routledge.
- Binimelis, H. (2010). Hacia una sociedad del conocimiento como emancipación: una mirada desde la teoría crítica. *Argumentos*, 23(62), 203-224. Recuperado de <http://www.scielo.org.mx/pdf/argu/v23n62/v23n62a9.pdf>
- Bozu, Z., & Canto, P. (2009). El profesorado universitario en la sociedad del conocimiento: competencias profesionales docentes. *Revista de formación e Innovación Educativa Universitaria*, 2(2), 87-97. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3110877>
- Brennan, J. (2006). The changing academic profession: The driving forces. In RIHE (Ed.), *Reports of changing academic profession project workshop on quality*,

relevance and governance in the changing academia: International perspectives (pp. 37–44). Hiroshima: Hiroshima University.

Brennan, J., Broek, S., Durazzi, N., Kamphius, B., Ranga, M., & Ryan, S. (2014). *Study on Innovation in Higher Education*. Luxemburgo: Publications Office of the European Union

Brunner, J. (1990). *Educación Superior en América Latina: cambios y desafíos*. Chile: Fondo de Cultura Económica. Recuperado de <http://www.terras.edu.ar/biblioteca/7/SIST-Brunner%20-%20Unidad%205.pdf>

Brunner, J. (1991). El contexto actual de la educación superior en América Latina. São Paulo, NUPES (Documento de trabajo). Recuperado de <http://nupps.usp.br/downloads/docs/dt9107.pdf>

Brunner, J. (2007). *Universidad y sociedad en América Latina*. Veracruz, VER: Universidad Veracruzana. Instituto de Investigaciones en Educación. Recuperado de <https://www.uv.mx/bdie/files/2012/09/brunner-universidad-sociedad.pdf>

Brunner, J. (2012). La idea de universidad en tiempos de masificación. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 3(7), 130-145. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=299129031008>

Buendía, A., & Acosta. (2016). Los profesores de tiempo parcial en las universidades públicas mexicanas: primeros acercamientos a un actor (in) visible. En Z. Navarrete & M. Navarro (coords.), *Globalización, internacionalización y educación comparada* (pp. 299-328). México: Plaza y Valdés Editores / Sociedad Mexicana de Educación Comparada. Recuperado de https://www.academia.edu/34865733/Los_profesores_de_tiempo_parcial_en_las_universidades_p%C3%BAblicas_mexicanas.pdf

Buendía, A., García, S., Grediaga, R., Landesmann, M., Rodríguez, R., Rondero, N., & Vera, H. (2017). Queríamos evaluar y terminamos contando:

- alternativas para la evaluación del trabajo académico. *Perfiles Educativos*, 39(157), 200-219. Recuperado de <http://www.scielo.org.mx/pdf/peredu/v39n157/0185-2698-peredu-39-157-00200.pdf>
- Caballero, D. (2015). El papel de los estudios STEM en el avance económico y social. *Entorno Universitario*, 16(42), 10-12. Recuperado de https://www.academia.edu/11588101/_Divulgaci%C3%B3n_El_papel_de_los_estudios_STEM_en_el_avance_econ%C3%B3mico_y_social
- Cabeza, A. (2011). Individualización del proceso de enseñanza-aprendizaje. *Pedagogía Magna*, (11), 8-13. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3629091>
- Camacho, M. (2014). Nuevos retos internacionales para las universidades mexicanas. *Perspectivas Docentes*, (45), 35-44. Recuperado de <http://revistas.ujat.mx/index.php/perspectivas/article/download/546/453>
- Canales, A. (2014). Los imperativos del marco institucional para la actividad docente. *Revista Argentina de Educación Superior*, (9), 163-178. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6526909>
- Cardiel, H., & Gómez, R. (2014). Gobierno y gobernanza de la universidad: el debate emergente. Bordón. *Revista de Pedagogía*, 66(1), 11-14.
- Castaño, E., Blanco, M., & Asensio, E. (2012). Competencias para la tutoría: experiencia de formación con profesores universitarios. *Revista de Docencia Universitaria* 10 (2). Recuperado de https://abacus.universidadeuropea.es/bitstream/handle/11268/140/REDU_10_2_193.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Castillo, M. (2010). La profesión docente. *Revista Médica de Chile*, 138(7), 902-907. <http://dx.doi.org/10.4067/S0034-98872010000700017>
- Castillo, E., León, G., Montes, M., & Oliveros L. (enero-julio, 2016). Problemas, perspectivas e innovación del trabajo académico en la universidad pública.

Un referente de análisis prospectivo. *RICSH Revista Iberoamericana de las Ciencias Sociales y Humanísticas*, 5(9), 55-77. Recuperado de <https://www.ricsh.org.mx/index.php/RICSH/article/download/63/273/>

Clark, B. (1991). *El sistema de educación superior. Una visión comparativa de la organización académica*. Ciudad de México: Nueva Imagen, Universidad Autónoma Metropolitana-Azcapotzalco. Recuperado de http://www.terras.edu.ar/biblioteca/7/SIST_Clark_2_Unidad_3.pdf

Clark, B. (2015). The character of the entrepreneurial university. *International Higher Education*, (38). Recuperado de <https://ejournals.bc.edu/ojs/index.php/ihe/article/view/7456>

Creswell, J. (2012). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative*. Boston: Pearson. Recuperado de <http://basu.nahad.ir/uploads/creswell.pdf>

Creswell, J. (2014). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. London: Sage publications. Recuperado de https://gul.gu.se/public/pp/public_file_archive/archive.html?publishedItemId=42564721&courseId=86421&fileId=42564716

Coloma, C. (2015). Nuevos desafíos en la docencia universitaria. *Blanco y Negro*, 6(1), 1-12. Recuperado de <http://revistas.pucp.edu.pe/index.php/enblancoynegro/article/view/13724>

Coppola, N., & Fazzio M. (2016). *La internacionalización e innovación curricular de la educación universitaria: tendencias, perspectivas y desafíos*. Ponencia presentada en el XVI Coloquio internacional de gestión universitaria. Gestión de la investigación y compromiso social de la universidad. Arequipa, Perú.

Corbetta, P., (2007). *Metodología y técnicas de investigación social*. España: McGraw-Hill.

Crosling, G., Edwards, R., & Schroder, B. (2008). Internationalizing the curriculum: The implementation experience in a faculty of business and economics.

Journal of Higher Education Policy and Management, 30(2), 107-121.
<https://doi.org/10.1080/13600800801938721>

Cruz, Y., & Cruz, A. (2008). La educación superior en México tendencias y desafíos. *Revista da Avaliação da Educação Superior (Campinas)*, 13(2), 293-311. Recuperado de <http://planeacion.uaq.mx/docs/secplaneacion/novedades/MODELOS-EDUCATIVOS/articulos/04.pdf>

Dearden, J. (2014). *English as a medium of instruction-a growing global phenomenon*. British Council. Recuperado de https://www.britishcouncil.es/sites/default/files/british_council_english_as_a_medium_of_instruction.pdf

de Garay, A., & del Valle, G. (2012). Una mirada a la presencia de las mujeres en la educación superior en México. *Revista Iberoamericana de Educación superior*, 3(6), 3-30. Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S2007-28722012000100001&script=sci_abstract&lng=pt

de Sierra, M. (2007). Claroscuros de la profesionalización académica. *Evaluación y efectos en las trayectorias y culturas académicas*. Ciudad de México: UPN, Colegio de Estudios de Posgrado de la Ciudad de México.

de Wit, H., & Hunter, F. (2015). The Future of Internationalization of Higher Education in Europe. *International Higher Education*. (83), 2-3. <https://doi.org/10.6017/ihe.2015.83.9073>

Díaz-Barriga, F. (2003). Cognición situada y estrategias para el aprendizaje significativo. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 5(2), 1-13. Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S1607-40412003000200011&script=sci_arttext

Díaz-Barriga, F., & Hernández, R. (2015). Constructivismo y aprendizaje significativo. En F. Díaz-Barriga & R. Hernández, *Estrategias docentes para*

un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista (pp. 13-33). México: McGraw Hill.

Díaz, J., Bravo, G., González, Y., Hernández, E., Menes, L., & Bratuet, Y. (2012). El papel del tutor en la educación superior. *Medisur*, 10(2), 91-94. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/1800/180023438014.pdf>

Didou, S. (2017). *La internacionalización de la educación superior en América Latina: transitar de lo exógeno a lo endógeno*. México: Cuadernos de Universidades 1. Recuperado de <https://www.udual.org/principal/wp-content/uploads/2018/06/1-INTERNACIONALIZACION.pdf>

Didou, S., & Durand, J. (2013). Extranjeros en el campo científico mexicano: primeras aproximaciones. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 15(3), 68-84. Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S1607-40412013000300005&script=sci_arttext&tlng=pt

Dorfsman, M. (2015). La profesión docente en contextos de cambio: el docente global en la sociedad de la información. *Revista de Educación a Distancia (6DU)*1, 1-23. Recuperado de <https://revistas.um.es/red/article/view/245231>

Echezarreta, J., Ortí, J., Casado, N., Linares, N., Serrano, E., Martínez, E., & Sanz, C. (2016). *Aprendizaje de idiomas en el aula: cómo promover la docencia universitaria en lengua extranjera*. Alicante, ES: Universidad de Alicante. Recuperado de https://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/61170/1/Investigacion-e-Innovacion-Educativa-en-Docencia-Universitaria_159.pdf

Escobar J., & Cuervo, Á. (2008). Validez de contenido y juicio de expertos: una aproximación a su utilización. *Avances en Medición*, 6, 27-36. Recuperado de http://www.humanas.unal.edu.co/psicometria/files/7113/8574/5708/Articulo3_Juicio_de_expertos_27-36.pdf

- Esteve, J. (2009). La profesión docente ante los desafíos de la sociedad del conocimiento. *Aprendizaje y Desarrollo Profesional Docente*, 1,17-27.
- Estévez, E. (2014). Tendencias de la docencia universitaria en México a partir de la perspectiva de los académicos. En H. Muñoz (coord.) *La universidad pública del futuro. Análisis, reflexiones y perspectivas* (pp.165-196). México: MAPorrúa-UNAM.
- Estévez, E., Arreola, C., & Valdés, A. (2014). Enfoques de Enseñanza de Profesores Universitarios en México. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 22 (17), 1-19. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/2750/275031898012.pdf>
- Estévez, E., & Martínez-Stack, J. (2012). La actividad docente en la educación Terciaria mexicana: desde la perspectiva de sus académicos. En N. Fernández & M. Marquina (Comp.), *El futuro de la profesión académica: desafíos para los países emergentes* (pp. 371-386). Buenos Aires: UNTREF.
- Eugene, J. (1996). The American Academic Profession. In E. Boyer, & P. Altbach. *The international academic profession* (pp.343-388). New York: The Carnegie foundation for the advancement of teaching. Recuperado de <https://www.cs.kent.ac.uk/people/staff/saf/share/great-missenden/reference-papers/Haas-American-Academic-Profession.pdf>
- Fardella, C., Sisto, V., & Jiménez, F. (2015). Nosotros los académicos. Narrativas identitarias y autodefinición en la universidad actual. *Universitas Psychologica*, 14(5), 1625-1636. <http://dx.doi.org/10.11144/Javeriana.upsy14-5.nani>
- Fernández, C. (2016). Calidad y docencia universitaria en inglés: retos y recomendaciones. *Calidad de la Docencia Universitaria y Encuestas*, 141-147. Recuperado de <https://idus.us.es/xmlui/bitstream/handle/11441/46416/Calidad%20y%20docencia%20univ.%20en%20ingl%C3%A9s.pdf?sequence=1>

- Fernández, N. (2012). La educación superior en América latina. Aportes para la construcción de una nueva agenda. *Revista Debate Universitario*, 1,1-29. Recuperado de: <http://ppct.caicyt.gov.ar/index.php/debate-universitario/article/view/1603>
- Fernández, N., & Marquina, M. (2013). La Profesión Académica en América Latina: Tendencias actuales a partir de un estudio comparado. *Espacios en Blanco. Serie indagaciones*, 23(1), 99-117. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=384539805006>
- Fidalgo, A. (2011). La innovación docente y los estudiantes. La cuestión universitaria, (7), 84-91. Recuperado de <http://polired.upm.es/index.php/lacuestionuniversitaria/article/view/3372/3426>
- Finkelstein, M. (2006). The study of academic careers: looking back, looking forward. En J. Smart, *Higher Education: Handbook of Theory and Research* (pp. 159-212). Dordrecht: Springer
- Fombona, J., y Pascual, M. (2011). Las tecnologías de la información y la comunicación en la docencia universitaria. Estudio de casos en la universidad nacional autónoma de México (UNAM). *Educación xx1*, 14(2), 79-110. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=70618742004>
- Fullan, M. (2002). El significado del cambio educativo: un cuarto de siglo de aprendizaje. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 6(1-2), 1-14. Recuperado de <https://www.ugr.es/~recfpro/rev61ART1.pdf>
- Fullan, M., & Hargreaves, A. (1999). *La escuela que queremos*. México: SEP.
- Gacel-Ávila, J. (2000). *La dimensión internacional de las universidades mexicanas*. México: ANUIES. Recuperado de: http://publicaciones.anuies.mx/pdfs/revista/Revista115_S2A3ES.pdf
- Gacel-Ávila, J. (2012). Comprehensive internationalisation in Latin America. *Higher education policy*, 25(4), 493-510. Recuperado de <https://link.springer.com/article/10.1057/hep.2012.9>

- Galaz, F., Padilla, L., Gil, M., & Sevilla, J. (2008). Los dilemas del profesorado en la educación superior mexicana. *Calidad en la Educación*, 28, 53-69. Recuperado de <https://calidadenlaeducacion.cl/index.php/rce/article/view/202>
- Galaz, F., & Gil M. (2009). La profesión académica en México: Un oficio en proceso de reconfiguración. *Revista electrónica de investigación educativa*, 11(2), 1-31. Recuperado de <https://redie.uabc.mx/redie/article/view/237>
- Galaz, J., Gil, M., Padilla, L., Sevilla, J., Arcos, J., & Martínez J. (2012). La reconfiguración de la profesión académica en México. México: Universidad Autónoma de Sinaloa; Universidad Autónoma de Baja California.
- Gantman, E., & Rodríguez, C. (2013). La profesión académica en Argentina y España y su productividad científica en ciencias sociales. *Revista de Ciencias Sociales*, 19(3), 500-510. Recuperado de <http://www.redalyc.org/html/280/28028572012/>
- García, A. (2018). Blended learning y la convergencia entre la educación presencial y a distancia. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 21(1), 9-22.
- García, M., Serna R., Gutiérrez, A., & Ruiz, Y. (2015). La teoría del cambio y la innovación como fundamento para la gestión del conocimiento. *Ciencia UANL*, 72(18), 47-53. Recuperado de <http://eprints.uanl.mx/6132/1/la%20teoria%20del%20cambio.pdf>
- García, S., & López, R. (2016). Impacto de las sociedades del conocimiento en la educación. *RICEA Revista Iberoamericana de Contaduría, Economía y Administración*, 5(10), 270-291. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5776730.pdf>
- Gil, M. (2009). ¿Segmentación o diversificación?: Una aproximación a las condiciones de la profesión académica en México. En N. Stromquist, *La profesión académica en la globalización* (pp.53-100). México: ANUIES.

- Gil, M. (2013). La monetarización de la profesión académica en México: Un cuarto de siglo de transferencias monetarias condicionadas. *Espacios en Blanco. Revista de Educación*, (23), 157-186. Recuperado de <https://www.redalyc.org/html/3845/384539805008/>
- Gil, M. (2015). La educación superior en el imperio de las propinas. En A. Acosta (Coord.), *Historias Paralelas II: 15 años después. Políticas, cambios y continuidades en universidades públicas en México* (pp. 19-44). México: Universidad Autónoma de Ciudad Juárez, México.
- Gómez, E., Hernández, V., & Morales, M. (2015). Arquitectura interactiva como soporte al aprendizaje situado en la enseñanza de la ingeniería. *Revista Educación en Ingeniería*, 10(20), 88-97. Recuperado de <https://www.educacioneningeneria.org/index.php/edi/article/view/575>
- Gómez, L. (2008). Los determinantes de la práctica educativa. *Universidades*, 58(38), 29-39. Recuperado de <http://www.redalyc.org/html/373/37303804/index.html>
- Gómez, V., del Pozo, M., & Muñoz G. (2017). Project-based learning (PBL) through the incorporation of digital technologies: An evaluation based on the experience of serving teachers. *Computers in Human Behavior*, 68, 501-512. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2016.11.056>
- Grediaga, R. (2001). Retos y condiciones de desarrollo: la profesión académica en México en la última década. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 6(11), 95-117. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/140/14001107.pdf>
- Grediaga, R., Rodríguez, R., & Padilla, L. (2004). *Políticas públicas y cambios en la profesión académica en México en la última década*. México: ANUIES.
- González, E. (2017). *Innovación en la enseñanza con TIC. Trayecto inacabado e ilusión persistente en una universidad pública de México*. Hermosillo: Qartuppi. Recuperado de <http://www.qartuppi.com/2017/TIC.pdf>
- Guzmán, C., & Martínez, M. (2016). Tensiones en la construcción de identidades académicas en una universidad chilena. *Estudios Pedagógicos (Valdivia)*,

42(3), 191-206. Recuperado de <http://scielo.conicyt.cl/pdf/estped/v42n3/art10.pdf>

- González, M., Vilche, E., & Knopoff, P. (2013). Construyendo puentes de aprendizaje. Un proyecto de extensión universitaria en Ingeniería en Electrónica. Ponencia presentada en las *Segundas Jornadas de Investigación y Transferencia*. Universidad Nacional de La Plata. Argentina. Recuperado de http://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/38049/Documento_completo.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Guido, E., & Guzmán, A. (2012). Criterios para internacionalizar el currículum universitario. *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación*, 12(1). Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/447/44723363002.pdf>
- Hamui, A., Vives, T., Gutiérrez, S., Castro, S., Lavalle, C., & Sánchez, M. (2014). Cultura organizacional y clima: el aprendizaje situado en las residencias médicas. *Investigación en Educación Médica*, 3(10), 74-84. [https://doi.org/10.1016/S2007-5057\(14\)72730-9](https://doi.org/10.1016/S2007-5057(14)72730-9)
- Hargreaves, A. (2003). *Teaching in the knowledge society: Education in the age of insecurity*. New York: Teachers College Press.
- Hargreaves, A., & Fink, D. (2003). The seven principles of sustainable leadership. *Educational Leadership*, 61(7), 8-13.
- Hermosa, P. (2015). Influencia de las tecnologías de información y comunicación (TIC) en el proceso enseñanza-aprendizaje: una mejora de las competencias digitales. *Revista Científica General José María Córdova* 13(16), 121-132. <https://doi.org/10.21830/19006586.34>
- Hernández, M. (2004). Las académicas universitarias mexicanas y su quehacer en la docencia, en la investigación y extensión: una aproximación, Caso UAEM (Universidad Autónoma del Estado de México). *Revista Otras Miradas*. 4(1), 12-19. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=18340102>
- Huber, G. (2008). Aprendizaje activo y metodologías educativas. *Revista de Educación*, 59-81. Recuperado de

<http://reforma.fen.uchile.cl/Papers/Active%20learning%20and%20methods%20of%20teaching%20-%20Huber.pdf>

- Huizinga, T., Handelzalts, A., Nieveen, N., & Voogt, J. (2014) Teacher involvement in curriculum design: need for support to enhance teachers' design expertise, *Journal of Curriculum Studies*, 46(1), 33-57.
<https://doi.org/10.1080/00220272.2013.834077>
- Imbernón, F. (2006). La profesión docente en la globalización y la sociedad del conocimiento. En A. Gómez & J. Escudero, *La formación del profesorado y la mejora de la educación para todos: políticas y prácticas* (pp. 231-243). Alicante: Octaedro. Recuperado de http://www.ub.edu/obipd/docs/la_profesion_docente_en_la_globalizacion_y_la_sociedad_del_conocimiento_imbernon_f.pdf
- Imbernón, F. (2010). La profesión docente en el nuevo contexto educativo. *Nuevos Retos de la profesión docente, II Seminario Internacional RELFIDO*.
- Intykbekov, A. (2017). Teacher perceptions of project-based learning in a Kazakh-Turkish Lyceum in the northern part of Kazakhstan (Tesis doctoral, Nazarbayev University Graduate School of Education). Recuperado de <https://nur.nu.edu.kz/handle/123456789/2554>
- Islas, D., & González, J. (2013). La tutoría y la dimensión Personal de los Estudiantes: el caso de la Universidad Autónoma de Baja California. En J. González, E. Ruiz, & J. Cufarfan. *Revisiones empíricas del desarrollo humano* (pp.129-174). México: Universidad Autónoma de Coahuila. Recuperado de <http://www.youblisher.com/p/853315-Revisiones-empiricas-del-desarrollo-humano/>
- Kent, R. (1990). *Modernización conservadora y crisis académica en la UNAM*. México: Nueva Imagen.
- Kent, R. (2009). La economía política de la educación superior durante la modernización. En R. Kent (coord.), *Las políticas de educación superior en México durante la modernización* (pp. 39-91). México: ANUIES

- Knight, J. (2004). Internationalization remodeled: Definition, approaches, and rationales. *Journal of studies in International Education*, 8(1), 5-31. <https://doi.org/10.1177/1028315303260832>
- Knight, J. (2006). *Internationalization of higher education: New directions, new challenges. The 2005 IAU global survey report*. Paris: International Association of Universities. Recuperado de <https://www.iau-aiu.net/Internationalization-of-Higher-Education-New-Directions-New-Challenges>
- Kothari, C. (2008). *Research methodology: Methods and techniques (second revised edition)*. New Delhi: New Age International. Recuperado de <http://www.modares.ac.ir/uploads/Agr.Oth.Lib.17.pdf>
- Krüger, K. (2006). El concepto de sociedad del conocimiento. *Revista Bibliográfica de Geografía y Ciencias Sociales*, 683(11). Recuperado de <http://www.ub.edu/geocrit/b3w-683.htm>
- Kumar, R. (2011). *Research Methodology: A Step-by-Step Guide for Beginners. 3rd Edition*. New Delhi: Sage. Recuperado de http://www.sociology.kpi.ua/wp-content/uploads/2014/06/Ranjit_Kumar-Research_Methodology_A_Step-by-Step_G.pdf
- Lagunes, A., Torres, C., Flores, M., & Rodríguez, A. (2015). Comparativo del uso de Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) por Profesores de Dos Universidades Públicas de México. *Formación universitaria*, 8(2), 11-18. Recuperado de https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?pid=S0718-50062015000200003&script=sci_arttext&tIng=en
- Lasauskiene, J., & Rauduvaite, A. (2015). Project-based learning at university: Teaching experiences of lecturers. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 197, 788-792. Recuperado de https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S187704281504183X/pdf?md5=2597d366a70ce955a11dc24304596cad&pid=1-s2.0-S187704281504183X-main.pdf&_valck=1

- Lastra, S. (2014). Datos base sobre los efectos instituyentes de los estímulos económicos en los profesores universitarios: caso de la docencia. *Revista de Docencia Universitaria*, 12(4), 63-90. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4907934.pdf>
- Laurillard, D. (2002). Rethinking Teaching for the Knowledge Society. *Educause Review*, 37(1),16-25. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/253043738_Rethinking_Teaching_for_the_Knowledge_Society
- Lavín J., & Farías, G. (2012). Perfil y prácticas educativas del docente orientado a la innovación en las escuelas de negocios en México. *Revista iberoamericana de educación superior*, 3(6), 117-128. Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2007-28722012000100006
- Leal, M., Robin, S., & Maidana, M. (2012). La tensión entre docencia e investigación en los académicos argentinos. En L. Fernández & M. Marguina (Comps.), *El futuro de la profesión académica. Desafíos para los países emergentes* (pp. 356-370). Buenos Aires, Argentina: EDUUNTREF.
- Leask, B. (2015). *Internationalizing the curriculum*. New York: Routledge.
- Looney, J. (2009). Assessment and Innovation in Education. *OECD Education Working Papers*, 21. Paris: OECD Publications. <http://dx.doi.org/10.1787/222814543073>
- López A., García O., Pérez, R., Montero, V., & Rojas, E. (2016). Los profesores de tiempo parcial en las universidades públicas estatales: una profesionalización inconclusa. *Revista de la Educación Superior*, 45(180), 23-39. Recuperado de <http://publicaciones.anuies.mx/revista/180/2/2/es/los-profesores-de-tiempo-parcial-en-las-universidades-publicas>
- López, M. (2013). Impacto de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) en el docente universitario. El caso de la Universidad de Guadalajara.

Perspectiva educacional, 52(2), 4-34. <https://doi.org/10.4151/07189729-Vol.52-Iss.2-Art.180>

López, P., & Fachelli, S. (2015). *Metodología de la investigación social cuantitativa*. Barcelona, ES: Universitat de Barcelona. Recuperado de <http://pdfhumanidades.com/sites/default/files/apuntes/L%C3%B3pez%20Rod%C3%A1n%20y%20Fachelli%20-%20Tablas%20de%20Contingencia.pdf>

López, R. (2017). Hacia una innovación docente de calidad en la educación superior: claves para la reflexión. *Foro educacional*, (28), 11-28. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6429501>

Mägi, E. & Beerkens, M. (2015). Linking research and teaching: Are research-active staff members different teachers? *Higher Education*, 72(2), 241-258. Recuperado de <https://doi.org/10.1007/s10734-015-9951-1>

McDougald, J. (2017). Language and Content in Higher Education. *Latin American Journal of Content & Language Integrated Learning*, 10(1), 9-16. <https://doi.org/10.5294/laclil.2017.10.1.1>

McMillan, J., & Schumacher, S. (2005). *Investigación educativa una introducción conceptual*. Madrid: Pearson Educación. Recuperado de https://desfor.infed.edu.ar/sitio/upload/McMillan_J._H._Schumacher_S._2005._Investigacion_educativa_5_ed.pdf

Madera, I. (2005). Un nuevo paradigma educativo: la internacionalización del currículum en la era global. Ponencia presentada en el Cuarto Encuentro Nacional de Educación y Pensamiento. Santo Domingo, República Dominicana. Recuperado de http://ofdp_rd.tripod.com/encuentro4/apec.html

Maldonado, A. (2000). Los organismos internacionales y la educación en México: el caso de la educación superior y el Banco Mundial. *Perfiles Educativos*, 22(87), 51-75. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=13208704>

- Maldonado, A, Cortés V., & Ibarra B. (2016). Patlani, un instrumento estadístico de la movilidad estudiantil internacional en México. *Revista de la Educación Superior*, 45(180), 113-119. Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S0185-27602016000400113&script=sci_arttext
- Maldonado, A, Cortés V., & Ibarra B. (2017). *Principales resultados de la encuesta Patlani. PATLANI Encuesta mexicana de movilidad internacional estudiantil. 2014/2015 y 2015/2016*. México: ANUIES. Recuperado de http://patlani.anuies.mx/archivos/documentos/PATLANI2017_web_optimizado.pdf#page=29
- Marcelo, C. (2013). Las tecnologías para la innovación y la práctica docente. *Revista Brasileira de Educação*, 18. Recuperado de <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v18n52/03.pdf>
- Margalef, L. (2015). Los encuentros de Innovación en docencia universitaria: un entorno para el aprendizaje colaborativo del profesorado y el alumnado. *PULSO. Revista de Educación*, (34), 257-258. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3793703.pdf>
- Martin, E., Prosser, M., Trigwell, K., Ramsden, P., & Benjamin, J. (2002). What university teachers teach and how they teach it. In N. Hativa & P. Goodyear, *Teacher thinking, beliefs and knowledge in higher education* (pp. 103-126). Dordrecht: Springer. <https://doi.org/10.1023/A:1026559912774>
- Martínez, J. (2011). *Un enfoque multidimensional de la docencia a partir de la visión del académico en tres instituciones de educación superior de Sonora* (Tesis de maestría). Recuperada de http://www.mie.uson.mx/tesis/martinez_2011.pdf
- Mas, Ò. (2011). El profesor universitario: sus competencias y formación. Profesorado. *Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 15(3), 195-211. Recuperado de <https://www.ugr.es/~recfpro/rev153COL1.pdf>

- Medina, C. (2001) Paradigmas de la investigación sobre lo cuantitativo y lo cualitativo. *Ciencia e Ingeniería Neogranadina*, 10, 79-84. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=91101010>
- Mendoza, E. (2017). *Alianzas estratégicas internacionales universitarias como mecanismo de internacionalización de la educación superior: caso de estudio: Universidad Autónoma de Nuevo León* (Tesis de doctorado). Recuperado de <http://eprints.uanl.mx/13961/1/1080218290.pdf>
- Melendres, V. (2018). El grado de doctor como indicador de calidad académica en las instituciones de educación superior de México. En J. Tovar (Ed.), *Trends and challenges in Higher Education in Latin America* (pp. 11-19). Eindhoven: Adaya Press. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/329352513_El_grado_de_doctor_como_indicador_de_calidad_academica_en_las_instituciones_de_educacion_superior_de_Mexico
- Menéndez, A., & Sánchez, M. (2013). Uso de plataformas social media en la práctica docente universitaria: investigación biográfico-narrativa en un estudio de caso. *Signo y Pensamiento*, 32(63), 152-168. Recuperado de <https://revistas.javeriana.edu.co/index.php/signoypensamiento/article/download/6948/5538>
- Molina, Á. (2012). Las TIC en la educación superior como vía de formación y desarrollo competencial en la sociedad del conocimiento. *Revista electrónica de investigación Docencia Creativa*, 1, (106-114). Recuperado de <http://digibug.ugr.es/bitstream/handle/10481/21977/ReiDoCrea-Vol.1-Art.15-Molina.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Montoya, J., Arbesú, I., Contreras, G., & Conzuelo, S. (2014). Evaluación de la docencia universitaria en México, Chile y Colombia: análisis de experiencias. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 7(2), 15-42. Recuperado de <http://repositorio.minedu.gob.pe/handle/123456789/3324>
- Montoya, S., & Salamanca, C. (2017). Uso del enfoque CLIL como estrategia de internacionalización del currículo en una institución de educación superior

- colombiana. *Latin American Journal of Content & Language Integrated Learning*, 10(1), 105-131. <https://doi.org/10.5294/laclil.2017.10.1.5>
- Mora, J. (2015). *Procesos de internacionalización en la educación superior de Costa Rica*. Costa Rica: FLACSO. Recuperado de <https://mpr.a.ub.uni-muenchen.de/64271/>
- Morales, C., & Torres, A. (2015). Aprendizaje Basado en Proyectos para el Desarrollo de Competencias. *Revista Iberoamericana de Producción Académica y Gestión Educativa*, 2(3). 1-10 Recuperado de <http://www.pag.org.mx/index.php/PAG/article/viewFile/262/308>
- Morales, M., Trujillo, J., & Raso, F. (2015). Percepciones acerca de la integración de las TIC en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la universidad. *Píxel-Bit. Revista de Medios y Educación*, 46, 103-117. <https://doi.org/10.12795/pixelbit.2015.i46.07>
- Muñoz, M., & Garay, F. (2015). La investigación como forma de desarrollo profesional docente: Retos y perspectivas. *Estudios Pedagógicos (Valdivia)*, 41(2), 389-399. Recuperado de https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?pid=S0718-07052015000200023&script=sci_arttext
- Narro, J., & Arredondo, M. (2013). La tutoría: un proceso fundamental en la formación de los estudiantes universitarios. *Perfiles Educativos*, 35(141), 132-151. Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982013000300009
- Nayyar, D. (2009). La globalización y los mercados: retos de la educación superior. En *La educación superior en tiempos de cambio: nuevas dinámicas para la responsabilidad social* (27-30). Madrid: Ediciones Mundi-Prensa.
- Neumann, R. (1992). Perceptions of the teaching-research nexus: A framework for analysis. *Higher Education*, 23(2), 159-171. Recuperado de <https://link.springer.com/content/pdf/10.1007/BF00143643.pdf>
- Nicolaidis, A. (2012). Innovative teaching and learning methodologies for higher education Institutions. *Educational Research*, 3(8), 620-626. Recuperado de

<https://pdfs.semanticscholar.org/ab78/635a24c69b4f55b96237a77ccc837154df30.pdf>

Obaya, A., & Vargas, Y. (2014). La tutoría en la educación superior. *Educación Química*, 25(4), 478-487. Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0187-893X2014000400012

Ocampo, F., Camarena, P., & De Luna, R. (2011). Los desafíos de las instituciones de educación superior de México en la sociedad del conocimiento. *Innovación Educativa*, 11(57), 207-212. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=179422350022&idp=1&cid=81649>

Ordorika, I. (2015). Equidad de género en la educación superior. *Revista de la educación superior*, 44(174), 7-17. Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-27602015000200001&lng=es&nrm=iso.

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos. (2010). *Perspectivas OCDE: México. Políticas clave para un desarrollo sostenible*. Recuperado de <https://www.oecd.org/mexico/45391108.pdf>

Osorio, J., Blanco, M., & Rositas, J. (2013). Políticas públicas en educación superior su impacto en las universidades públicas. Ponencia presentada en Primer Congreso Internacional de Investigación Educativa RIE-UANL. Recuperado de http://eprints.uanl.mx/8151/1/o2_1.pdf

Padilla, L. (2007). La socialización del personal académico: Fortaleciendo la profesión académica en México. *Revista de la Educación Superior*, 36(142), 87-100. Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-27602007000200005

Padilla, L. (2014). El desafío del relevo generacional del personal académico en la educación superior en México. En H. Muñoz (Eds.), *La universidad pública*

en México. *Análisis, reflexiones y perspectivas* (pp.197-214). México: MAPorrúa-UNAM.

Padilla, L., Villaseñor, G., Guzmán, T., & Moreno, T. (2012). La habilitación de los académicos mexicanos. Una perspectiva desde las encuestas sobre la reconfiguración de la profesión académica en México. En N. Fernández & M. Marquina (Comp.), *El futuro de la profesión académica: desafíos para los países emergentes* (pp. 362-372). Buenos Aires: UNTREF.

Palomar, C. (2005). La política de género en la educación superior. La ventana. *Revista de Estudios de Género*, 3(21), 7-43. Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-94362005000100007

Páramo, P., Hederich, C., López, O., Sanabria, L., & Camargo, A. (2015). ¿Dónde ocurre el aprendizaje? *Psicogente*, 18 (34), 320-335. <http://doi.org/10.17081/psico.18.34.508>

Pease, M. (2010). La revolución en la mente. El reto de la innovación en la educación superior y las condiciones que esta requiere. *En Blanco & Negro* 1(1), 1-10. Recuperado de <http://revistas.pucp.edu.pe/index.php/enblancoynegro/article/view/2188>

Pedraja, L. (2012). Desafíos para el profesorado en la sociedad del conocimiento. *Ingeniare. Revista Chilena de Ingeniería*, 20(1), 136-144. Recuperado de https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-33052012000100014

Pedraza, N., Farías, G., Lavín, J., & Torres, A. (2013). Las competencias docentes en TIC en las áreas de negocios y contaduría. Un estudio exploratorio en la educación superior. *Perfiles Educativos*, 35(139), 8-24. [https://doi.org/10.1016/S0185-2698\(13\)71806-3](https://doi.org/10.1016/S0185-2698(13)71806-3)

Pérez, C., & Parrino, M. (2009). *Profesión académica y docencia en América Latina. Una perspectiva comparada entre los casos de Argentina, Brasil y México*. Ponencia presentada en el II Encuentro Internacional de Estudios

Comparados en Educación. Buenos Aires, Argentina. Recuperado de http://www.saece.com.ar/docs/congreso3/Perez_Centeno.pdf

Pérez, M. (2010) *Internacionalización de la educación superior en México: Una agenda inconclusa* (Tesis de Maestría). Recuperado de https://www.flacso.edu.mx/biblioiberoamericana/TEXT/MGAP_IX_promocion_2008-2010/Perez_ME.pdf

Presidencia de la República (2013) Plan Nacional de Desarrollo 2013-2018. México, Gobierno Federal.

PRODEP. (2018). Reglas de operación del programa para el desarrollo profesional docente. Recuperado de https://www.dgesu.ses.sep.gob.mx/Documentos/DSA%20gobmx/Prodep_S247.pdf

Quihui, A. (2009). *Rasgos de la actividad docente en la Universidad de Sonora, desde la perspectiva de sus académicos*. (Tesis de maestría). Recuperado de http://www.mie.uson.mx/tesis/quihui_2009.pdf

Quiroz, O. (2007). Globalización y didáctica en educación superior. Del desasosiego a la esperanza. En J. Fernández (Ed.), *Educación superior y globalización. Reflexiones y perspectivas* (pp. 108-121). Puebla: Benemérita Universidad Autónoma de Puebla.

Rama, C. (2015). *La universidad sin fronteras. La internacionalización de la educación superior de América Latina*. San Salvador: Editorial UMA.

Ramos, N., Estévez, E., & González, E. (2017). Profesión académica: preferencia, satisfacción y condiciones laborales en las universidades públicas estatales de México. Ponencia presentada en el XIV Congreso Nacional de investigación Educativa. San Luis Potosí. MX. Recuperado de: <http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v14/doc/1920.pdf>

Ramsden, P. (1992). *Learning to teach in higher education*. London: Routledge. <https://doi.org/10.1080/03075079312331382498>

- Robles, H. (2002). La economía basada en el conocimiento. Las condiciones de los estados mexicanos. *Razón y Palabra*, (49), 1-20. Recuperado de <http://gjgfrbu.razonypalabra.org.mx/anteriores/n49/bienal/Mesa%2012/HectorRobles.pdf>
- Rodríguez, J., Urquidi, L., & Mendoza G. (2009). Edad, producción académica y jubilación en la Universidad de Sonora: una primera exploración. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 14(41), 593-617. Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S1405-66662009000200011&script=sci_arttext
- Rodríguez, I., & Vílchez, J. (2015). El aprendizaje basado en proyectos: un constante desafío. *Innovación Educativa*, (25). <http://dx.doi.org/10.15304/ie.25.2304>
- Rodríguez, R. (2014). Educación superior y transiciones políticas en México. *Revista de la Educación Superior*, 43(171), 9-36. Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-27602014000300002
- Rodríguez, R., & Durand, J. (2013). Notas para la evaluación del trabajo académico. *Perfiles Educativos*, 35, 46-56. Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982013000500005
- Rodríguez, R., & Durand, J. (2015). Científicos extranjeros en la Universidad de Sonora. *Revista de la Educación Superior*, 44(175), 141-168. Recuperado de <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0185276015001016>
- Rojas, C. (2012). Participación de los y las docentes en la transformación curricular/Teachers' participation in curricular transformation. *Actualidades Investigativas en Educación*, 12(1). Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/447/44723363012.pdf>
- Rondero, N. (2007). Impacto de las becas y estímulos en la producción del trabajo académico: el caso de la Universidad Autónoma Metropolitana. *Sociológica*,

- 22(65), 103-128. Recuperado de <http://www.redalyc.org/html/3050/305024744005/>
- Rué, J. (2014). Formación docente del profesorado universitario. Una perspectiva internacional. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 11(3), 17-22. <https://doi.org/10.4995/redu.2013.5516>
- Rueda, M. (2018). Los retos de la evaluación docente en la universidad. *Publicaciones*, 48(1), 143–159. <https://doi.org/10.30827/publicaciones.v48i1.7334>
- Ruiz, C. (1997). *El reto de la educación superior en la sociedad del conocimiento*. México: ANUIES.
- Ruiz, M. (2016). Análisis pedagógico de la docencia en educación a distancia. *Perfiles Educativos*, 38(154), 76-96. Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S0185-26982016000400005&script=sci_arttext
- Salas, I. (2013). La acreditación de la calidad educativa y la percepción de su impacto en la gestión académica: el caso de una institución del sector no universitario en México. *Calidad en la Educación*, (38), 305-333. Recuperado de https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?pid=S0718-45652013000100009&script=sci_arttext
- Saldarriaga, S. (2015). Participación docente en el diseño del proyecto curricular institucional de una institución educativa pública de San Juan de Lurigancho (Tesis de doctorado). Recuperado de
- Salinas, J. (2004). Innovación docente y uso de las TIC en la enseñanza universitaria. *Universities and Knowledge Society Journal*, 1(1). <http://dx.doi.org/10.7238/rusc.v1i1.228>
- Saravia, M. (2008). Calidad del profesorado: un modelo de competencias académicas. *Revista de Investigación Educativa*, 26(1), 141-156.

- Recuperado de
<http://www.ub.edu/ice/sites/default/files/docs/qdu/20cuaderno.pdf>
- Sautu, R. (2003). *Todo es teoría. Objetivos y métodos de investigación*. Buenos Aires: Lumiere.
- Scott, P. (2006). The academic profession in a knowledge society. *Wenner Gren International Series*, 83, 19-30. Recuperado de
<http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.558.8881&rep=rep1&type=pdf>
- Secretaría de Educación Pública (2017) Sistema Nacional de Información Estadística Educativa. Ciudad de México: SEP.
- Sentana, I., Díaz, M., Ortiz, J., Aparicio, E., Llorca, J., Jiménez, J., & Alcaraz, E. (2016). Estrategias para la introducción y motivación del uso del idioma inglés en la docencia de Ingeniería. En J. Álvarez, S. Grau, & M. Tortosa (coords.), *Innovaciones metodológicas en docencia universitaria: resultados de investigación* (pp.851-865). Alicante: Universidad de Alicante. Recuperado de
https://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/56571/1/Innovaciones-metodologicas-docencia-universitaria_56.pdf
- Solís J., Estévez, E., & González, E. (2017). Rasgos de los académicos de centros públicos de investigación CONACYT en México, un estudio sobre quiénes son y qué características los dividiese en función del tipo de actividad. Ponencia presentada en el XIV Congreso Nacional de investigación Educativa. Recuperado de
<http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v14/doc/2837.pdf>
- Stromquist, N. (2009). La profesión académica frente a las cambiantes expectativas sociales e institucionales. En N. Stromquist, *La Profesión Académica en la Globalización* (pp. 13-52). México: ANUIES.
- Suárez, M., & Muñoz, H. (2016). ¿Qué pasa con los académicos? *Revista de la Educación Superior*, 45(180), 1-22. Recuperado de

http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-27602016000400001


- Suárez, J., Almerich, G., Díaz, I., & Fernández, R. (2012). Competencias del profesorado en las TIC. Influencia de factores personales y contextuales. *Universitas Psychologica*, 11(1), 293-309. Recuperado de <https://www.redalyc.org/html/647/64723234024/>
- Surdez, E., Magaña, D., & Sandoval, M. (2017). Evidencias de ambigüedad de rol en profesores universitarios. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 19(1), 73-83. <https://doi.org/10.24320/redie.2017.19.1.889>
- Teichler U. (2017). Academic Profession, Higher Education. In: Shin J., Teixeira P. (eds) *Encyclopedia of International Higher Education Systems and Institutions* (pp.1-6). Dordrecht: Springer.
- Tejada, J., & Ruíz, C. (2015). Evaluación de competencias profesionales en educación superior: retos e implicaciones. *Educación XX1*, 19(1). Recuperado de <http://revistas.uned.es/index.php/educacionXX1/article/viewFile/12175/13628>
- Tello, J., & Aguaded, J. (2009). Desarrollo profesional docente ante los nuevos retos de las tecnologías de la información y la comunicación en los centros educativos. *Píxel-Bit. Revista de Medios y Educación*, (34), 31-47. Recuperado de <http://rabida.uhu.es/dspace/handle/10272/6286>
- Trigwell, K., & Prosser, M. (2004). Development and use of the approaches to teaching inventory. *Educational Psychology Review*, 16(4), 409-424. Recuperado de <https://doi.org/10.1007/s10648-004-0007-9>
- Trujillo, E., Jiménez, M., & Rivera, Á. (2010). Sociedad del conocimiento y universidad pública. *Pampedia*, 6, 43-54. Recuperado de <https://www.uv.mx/pampedia/numeros/numero-6/sociedad-conocimiento-universidad-publica.pdf>

- Tuirán, R. (2012). La educación superior en México 2006-2012. Un balance inicial. *Diario Campus Milenio*, 60, 207-226. Recuperado de <https://www.ses.unam.mx/curso2016/pdf/28-oct-Tuiran-La-educacion-superior-en-Mexico-20062012.pdf>
- Tünnermann, C. (2013). Diez respuestas de la educación superior a los desafíos contemporáneos. *Universidades*, 63(56). Recuperado de <https://www.redalyc.org/html/373/37331245002/>
- Túñez, M., & Sixto, J. (2012). Las redes sociales como entorno docente: análisis del uso de Facebook en la docencia universitaria. *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación*, (41): 77-92. Recuperado de https://idus.us.es/xmlui/bitstream/handle/11441/22656/file_1.pdf?sequence=1&isAllowed=in
- UNESCO. (1999). *La Educación Superior en el Siglo XXI. Visión y Acción*. (Documento de Trabajo). París: UNESCO. Recuperado de https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000116345_spa
- UNESCO. (2014). *Plan de acción de la UNESCO para la prioridad "Igualdad de género" (2014-2021)*. Recuperado de https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000227222_spa
- Ventura, A. (2013). Estilos de aprendizaje y comunidades disciplinares desde un enfoque situado de la cognición. *Revista Internacional de Psicología*, 12(02), 1-30. <https://doi.org/10.33670/18181023.v12i02.69>
- Vera, J., Torres, L., & Martínez, E. (2014). Evaluación de competencias básicas en tic en docentes de educación superior en México. *Píxel-Bit. Revista de Medios y Educación*, (44). Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/368/36829340010.pdf>
- Voogt, J., Laferriere, T., Breuleux, A., Itow, R. C., Hickey, D. T., & McKenney, S. (2015). Collaborative design as a form of professional development. *Instructional Science*, 43(2), 259-282. Recuperado de <https://doi.org/10.1007/s11251-014-9340-7>

- Walder, A. (2016). Pedagogical Innovation in Canadian higher education: Professors' perspectives on its effects on teaching and learning, *Studies in Educational Evaluation*, 54. <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2016.11.001>
- Walliman, N. (2011). *Research Methods: The Basics*. New York: Routledge. Recuperado de https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/2317618/mod_resource/content/1/BLOCO%202_Research%20Methods%20The%20Basics.pdf
- Zavala, G., Rodríguez G., & Guerrero, M. (2019). Envejecimiento y jubilación: la experiencia de un grupo de académicas del IPN. *Revista UPIICSA. Investigación Interdisciplinaria*, 5(1), 1-9. Recuperado de <http://www.ruii.ipn.mx/index.php/RUII/article/view/65/72>
- Zavala, M., Vázquez, M., & Gonzáles, I. (2017) Innovación educativa en el nivel superior, reflexiones para la práctica docente. Ponencia presentada en el XIV Congreso Nacional de investigación Educativa. Recuperado de <http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v14/doc/1320.pdf>
- Zabalza, M. (2004). Innovación en la enseñanza universitaria. *Contextos Educativos*, (6-7), 113-136. Recuperado de <https://publicaciones.unirioja.es/ojs/index.php/contextos/article/view/531/495>
- Zabalza, M. (2008). Innovación en la Enseñanza Universitaria: el proceso de convergencia hacia un Espacio Europeo de Educación Superior. *Educação*, 31(3), 199-209. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/848/84819191002.pdf>
- Zubieta, J., & Marrero, P. (2005). Participación de la mujer en la educación superior y la ciencia en México. *Agricultura, Sociedad y Desarrollo*, 2(1), 15-28. Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S1870-54722005000100002&script=sci_arttext

Anexo

Anexo A. Cuestionario de académicos



Cuestionario para académicos de México

Este cuestionario busca analizar los cambios ocurridos en actividades, situación profesional-laboral y otras características de los académicos de las IES de México, como efecto de las nuevas dinámicas de la sociedad basada en el conocimiento y la innovación.

Si usted labora como académico en más de una institución de educación superior, le pedimos por favor conteste este cuestionario tomando como principal referencia la institución que considere como la más importante. La información que usted proporcione será tratada de forma confidencial y los datos sólo serán reportados de forma agregada.

Este cuestionario no tiene límite de tiempo. Sus datos seguirán capturados mientras no sea cerrado el sitio. Al responder todas las preguntas podrá enviarse. Agradecemos su colaboración.

Fecha: 08/11/2018

A. Trayectoria académica y situación profesional
(Si en su institución existen categorías diferentes a las presentadas aquí, por favor seleccione la que más se asemeje a su situación actual. Para cada caso marque sólo una opción).

A1. Institución principal donde labora:	<input type="text" value="Seleccione..."/> <input type="text" value="Otra IES..."/>	
A2. Nombramiento de su contrato en la institución:	<input type="text" value="Seleccione..."/>	<input type="text" value="Otro nombramiento..."/>
A3. Estatus laboral durante el presente año académico:	<input type="text" value="Seleccione..."/>	<input type="text" value="Otro estatus laboral..."/>
A4. Duración de su contrato:	<input type="text" value="Seleccione..."/>	<input type="text" value="Otra duración de contrato..."/>
A5. Disciplina o campo académico que trabaja:	<input type="text" value="Seleccione..."/>	<input type="text" value="Otra disciplina..."/>

A6. Año y país en que obtuvo cada uno de los grados que posee (conteste sólo en los que se haya titulado)

Grado	Aplica	Año en que obtuvo el grado:	¿Lo obtuvo en la misma institución en la que actualmente labora?	Lugar de obtención:
Licenciatura	<input type="checkbox"/>	<input type="text" value="Seleccione..."/>	<input type="radio"/> Sí <input type="radio"/> No	<input type="text" value="Mexico"/>
Maestría	<input type="checkbox"/>	<input type="text" value="Seleccione..."/>	<input type="radio"/> Sí <input type="radio"/> No	<input type="text" value="Mexico"/>
Doctorado	<input type="checkbox"/>	<input type="text" value="Seleccione..."/>	<input type="radio"/> Sí <input type="radio"/> No	<input type="text" value="Mexico"/>
Post-doctorado	<input type="checkbox"/>	<input type="text" value="Seleccione..."/>	<input type="radio"/> Sí <input type="radio"/> No	<input type="text" value="Mexico"/>

A7. Características de su formación en el doctorado (Si no ha obtenido el grado de doctor por favor pase a la pregunta A8) (Marque todas las opciones que correspondan):

- 01 Cursó un conjunto de cursos obligatorios
- 02 Redactó una tesis o disertación
- 03 Recibió una intensa orientación académica para realizar su investigación
- 04 Eligió su propio tema de investigación
- 05 Recibió una beca internacional para realizar sus estudios
- 06 Recibió una beca nacional para realizar sus estudios
- 07 Obtuvo una beca por parte de la institución en la que realizó sus estudios
- 08 Contó con un contrato laboral durante sus estudios (para docencia o investigación)
- 09 Durante sus estudios fue empleado en una institución de investigación
- 10 Tuvo algún empleo no académico
- 11 Pagó sus estudios de doctorado con recursos propios y/o con el apoyo de su familia
- 12 Recibió capacitación o formación específica en habilidades docentes o en métodos de enseñanza
- 13 Participó en proyectos de investigación junto con profesores o investigadores con experiencia
- 14 Su tesis doctoral fue una monografía (trabajo no empírico/no directo en campo)
- 15 Su tesis doctoral se publicó (parcial o totalmente) como libro/capítulos de libros y/o artículos de revistas

A8. Años trabajados en diferentes tipos de instituciones después de haber obtenido su primer grado:

Como tiempo completo	Como tiempo parcial	
<input type="text" value="0 años"/>	<input type="text" value="0 años"/>	Instituciones de educación superior (universidades, centros públicos de investigación, tecnológicos, etc.)
<input type="text" value="0 años"/>	<input type="text" value="0 años"/>	Institutos de investigación (que no pertenecen al sistema de educación superior: Instituto Mexicano del Petróleo, Instituto Nacional de Investigaciones Nucleares, Instituto de Investigaciones Eléctricas, etc.)
<input type="text" value="0 años"/>	<input type="text" value="0 años"/>	Gobierno o instituciones del sector público
<input type="text" value="0 años"/>	<input type="text" value="0 años"/>	Industria o instituciones del sector privado

0 años ▼ 0 años ▼ Trabajo independiente (trabajo por su cuenta)

A9. Indique lo siguiente:

Seleccione... ▼ Año de su primer empleo formal de tiempo completo o parcial en el sistema de educación superior (no el de una ayudantía de docencia o de investigación).

Seleccione... ▼ Año de su primer empleo académico en la institución donde labora (No el de una ayudantía de docencia o de investigación).

Seleccione... ▼ Año en que obtuvo la categoría actual de su contrato en la institución en la que actualmente labora.

B. Situación laboral y actividades

B1. Horas dedicadas a las siguientes actividades en una semana laboral típica.
(Si no imparte clases durante el actual año académico, por favor conteste sólo la segunda columna):

Horas por semana durante el periodo ordinario de clases	Horas por semana fuera del periodo ordinario de clases	
Seleccione... ▼	Seleccione... ▼	Docencia: impartición de clases (frente a grupo o a distancia)
Seleccione... ▼	Seleccione... ▼	Otras actividades docentes (preparación de materiales instruccionales y planeación de clases, asesorías a estudiantes, lectura y evaluación de trabajos de estudiantes, etc.)
Seleccione... ▼	Seleccione... ▼	Investigación (revisión de literatura, redacción de trabajos, realización de experimentos, trabajo de campo)
Seleccione... ▼	Seleccione... ▼	Vinculación y servicios (a instituciones, a clientes, pacientes, consultoría, servicio público gratuito o voluntario, etc.)
Seleccione... ▼	Seleccione... ▼	Gestión y servicios académicos (comisiones, trámites, actividades en colegiados y asociaciones académicas, revisiones y dictámenes, etc.)
Seleccione... ▼	Seleccione... ▼	Otras actividades académicas (actividades profesionales diferentes a las anteriores)

B2. Preferencias académicas sobre la docencia y/o la investigación:

Docencia Por ambas, pero más por docencia Por ambas, pero más por investigación Investigación

B3. Grado de importancia que tienen para usted:

Nada importante	Muy importante
-----------------	----------------

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

B4. Grado de acuerdo con las siguientes afirmaciones:

Fuertemente en desacuerdo			Fuertemente de acuerdo			
1	2	3	4	5		
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	1. Este es un buen momento para que en mi campo/área/especialidad una persona joven inicie una carrera académica	
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	2. Si tuviera que empezar de nuevo mi carrera profesional volvería a ser un académico	
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	3. Mi trabajo ha sido una fuente de satisfacción personal	
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	4. La docencia y la investigación son actividades fácilmente compatibles	

B5. Grado de satisfacción con su:

Satisfacción muy baja			Satisfacción muy alta			
1	2	3	4	5		
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	1. ... situación laboral (ej. tipo de contrato, salario)	
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	2. ... trabajo académico (ej. carga laboral, clima de trabajo)	
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	3. ... ambiente profesional general	

B6. Participación durante el actual año académico en las siguientes actividades
(Marque todas las opciones que correspondan)

1. Miembro de asociaciones/consejos/organizaciones científicas/académicas
 Nacional(es) Internacional(es)

2. Evaluador de sus pares (en revistas, financiamiento para investigación, evaluación institucional)
 Nacional(es) Internacional(es)

3. Editor de series de artículos / revistas / libros
 Nacional(es) Internacional(es)

3. Editor de series de artículos / revistas / libros
 Nacional(es) Internacional(es)

4. Desarrollo de políticas
 local(es) Nacional(es) Internacional(es)

5. Directivo o líder electo en asociaciones u organizaciones académico-profesionales
 local(es) Nacional(es) Internacional(es)

6. Líder sindical electo
 local Nacional Internacional

B7. Participación o reconocimiento vigente en alguno de los siguientes programas:

Programa de estímulos al desempeño de su institución: No Sí

Perfil PRODEP: No Sí

Cuerpo académico: No Sí (En formación En Consolidación Consolidado)

Sistema Nacional de Investigadores: No Sí (Nivel C Nivel 1 Nivel 2 Nivel 3 Emérito)

Sistema Nacional de Creadores de Arte: No Sí

Apoyos del CONACyT (Redes temáticas, y estancias académicas): No Sí

B8. Grado de acuerdo con las siguientes afirmaciones sobre cada programa:

	Programa de estímulos al desempeño	Perfil PRODEP	Cuerpo académico PRODEP	SNI / SNCA
1. Incide positivamente en las condiciones de trabajo para el desarrollo profesional.	Seleccione...	Seleccione...	Seleccione...	Seleccione...
2. Permite mejorar la calidad de la docencia.	Seleccione...	Seleccione...	Seleccione...	Seleccione...
3. Permite mejorar la calidad de la investigación/creación.	Seleccione...	Seleccione...	Seleccione...	Seleccione...
4. Facilita colaborar con colegas de otras instituciones del país.	Seleccione...	Seleccione...	Seleccione...	Seleccione...
5. Facilita colaborar con colegas del extranjero.	Seleccione...	Seleccione...	Seleccione...	Seleccione...
6. Permite mejorar la calidad de la vinculación.	Seleccione...	Seleccione...	Seleccione...	Seleccione...

6. Permite mejorar la calidad de la vinculación.

C. Docencia
 Conteste esta sección si imparte clases este año académico o impartió el año anterior, de lo contrario pase a la sección D.

C1. Porcentaje de tiempo laboral dedicado a actividades de enseñanza
 (impartición de clases, preparación de materiales y planes de clase, asesoría estudiantil, lectura y evaluación del trabajo de los alumnos, desarrollo curricular, etc.):

Porcentaje

Docencia en el nivel de licenciatura

Docencia en el nivel de maestría

Docencia en el nivel de doctorado

Programas de educación continua en el nivel profesional

Otros (especifique)

C2. Actividades docentes realizadas durante el actual año académico (o previo):

Nada	Mucho				
1	2	3	4	5	
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	1. Docencia expositiva (conferencia o cátedra) frente a grupo
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	2. Enseñanza individualizada (asesoría o tutoría)
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	3. Aprendizaje basado en proyectos
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	4. Enseñanza basada en prácticas o trabajo de laboratorio
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	5. Aprendizaje asistido por tecnologías de la información y la comunicación y/o por computadora
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	6. Educación en modalidad no presencial (virtual, a distancia o video-conferencias)
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	7. Empleo de correo electrónico o redes sociales con fines pedagógicos
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	8. Desarrollo de material didáctico para cursos
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	9. Desarrollo de programas y planes de estudio (currículos)
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	10. Interacción en persona/presencial con estudiantes fuera de clase (diferente a asesoría formal)

C3. Aspectos regulados en su institución sobre el trabajo de cada académico:

(Seleccione las respuestas que apliquen)

- 1. Número de horas frente a grupo dando clases
- 2. Número de estudiantes inscritos en cada curso que se ofrece
- 3. Número de estudiantes de maestría que se deben asesorar
- 4. Número de estudiantes de doctorado que se deben asesorar
- 5. Tiempo de tutoría/asesoría para estudiantes fuera de sus horas de clase
- 6. Días que debe estar presente en la institución
- 7. Otros (especifique)

C4. Señale su grado de acuerdo con las siguientes afirmaciones relacionadas con la docencia:

En total desacuerdo					En total acuerdo		
1	2	3	4	5			
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>		1. Debido a las deficiencias formativas de los estudiantes, invierte más tiempo del que le gustaría enseñándoles habilidades básicas	
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>		2. Se le alienta a mejorar sus habilidades docentes como resultado de las evaluaciones de su desempeño	
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>		3. Para mejorar la calidad de la enseñanza, en su institución se ofrecen cursos específicos de formación o actualización docente	
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>		4. Su enseñanza se orienta al conocimiento aplicado y habilidades prácticas de los estudiantes	
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>		5. En sus cursos hace énfasis en perspectivas y contenidos internacionales	
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>		6. En el contenido de sus cursos incorpora la discusión sobre valores y asuntos éticos	
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>		7. Informa a los estudiantes sobre las implicaciones o consecuencias de hacer trampa y cometer plagio en sus cursos	
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>		8. En sus cursos las calificaciones reflejan estrictamente el nivel de logro académico de los estudiantes	
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>		9. El número de estudiantes extranjeros ha aumentado desde que usted empezó a enseñar	
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>		10. En la actualidad la mayoría de sus estudiantes de posgrado son extranjeros	
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>		11. Sus actividades de investigación refuerzan sus actividades de docencia	
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>		12. Sus actividades de servicio/vinculación fortalecen sus actividades docentes	

C5. Principal idioma usado en sus actividades de enseñanza (frente a grupo):

Seleccione de la lista

D. Investigación

Refírase al año académico en curso, o al anterior si en el actual no realiza investigación.

D1. En sus actividades de investigación:

(Seleccione las respuestas que apliquen)

- 1. Cuenta con colaboradores en alguno de sus proyectos de investigación
- 2. Colabora con estudiantes de doctorado
- 3. Colabora con colegas de su propia institución
- 4. Colabora con colegas de otras instituciones del país
- 5. Colabora con colegas de otros países
- 6. Colabora con colegas de disciplinas diferentes a la suya
- 7. Forma parte de redes internacionales o nacionales de investigación registradas formalmente

D2. Énfasis de su investigación principal:

Nada					Mucho		
1	2	3	4	5			
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>		1. Básica/teórica	
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>		2. Aplicada / Orientada a la práctica	
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>		3. Orientada comercialmente/enfocada a la transferencia de tecnología	
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>		4. Orientada socialmente/para el mejoramiento de la sociedad/solución de problemas sociales	
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>		5. De dimensión internacional en amplitud u orientación	
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>		6. Basada en una sola disciplina	
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>		7. Multidisciplinaria	

D3. Productos académicos concluidos en los últimos tres años:

Libros académicos impresos de su autoría o co-autoría

Libros académicos digitales de su autoría o co-autoría

Libros académicos editados o co-editados

- Ninguno ▼ Capítulos de libro de su autoría o co-autoría
- Ninguno ▼ Artículos publicados en revistas académicas (indexadas o no)
- Ninguno ▼ Reporte/Monografía de investigación escrito para un proyecto financiado
- Ninguno ▼ Ponencia presentada en un congreso académico.
- Ninguno ▼ Tesis doctorales bajo su supervisión o asesoría
- Ninguno ▼ Patentes de procesos, inventos o innovaciones
- Ninguno ▼ Programa de cómputo diseñado o desarrollado para uso público
- Ninguno ▼ Trabajo artístico ejecutado o exhibido (incluye video o película producida)

D4. Porcentaje de sus publicaciones en los últimos tres años:
(Si no cuenta con publicaciones en los últimos tres años pase a la pregunta D5):

Porcentaje

- Ninguna ▼ De su autoría individual
- Ninguna ▼ En un país extranjero
- Ninguna ▼ En co-autoría con colegas que se encuentran en México
- Ninguna ▼ En co-autoría con colegas que se encuentran en un país extranjero
- Ninguna ▼ En revistas indexadas
- Ninguna ▼ Dictaminada por pares
- Ninguna ▼ En otro idioma distinto al español

D5. Medida en que usted considera que en su institución:

En nada				En gran medida		
1	2	3	4	5		
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	1.	Existe un incremento sustancial en los montos de fondos externos de financiamiento
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	2.	Hay un enfoque hacia la calidad académica sin considerar su relevancia social
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	3.	Se promueven investigaciones aplicadas (posiblemente orientadas a lo comercial o al mercado)
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	4.	Se cumple con las reglas o normas de investigación establecidas por las fuentes de financiamiento
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	5.	Se restringe el acceso público a los resultados de las investigaciones conforme a los requerimientos de los organismos financiadores
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	6.	Se promueve una alta productividad en investigación aunque esto limite la calidad de las publicaciones
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	7.	Se difunden los resultados de investigación mediante métodos diferentes a publicaciones usuales (transferencia de tecnología, divulgación por varios medios, etcétera).

D6. Porcentaje de las fuentes de financiamiento que ha recibido para investigación en el actual o anterior año académico
(Total = 100%):

Porcentaje

- 0% ▼ De su propia institución
- 0% ▼ De organismos públicos de financiamiento para la investigación
- 0% ▼ De entidades gubernamentales
- 0% ▼ De empresas o industrias privadas
- 0% ▼ De fundaciones o agencias privadas sin fines de lucro
- 0% ▼ De organismos internacionales de financiamiento
- 0% ▼ Otras (por favor especifique):

E. Actividades de vinculación/extensión

Esta sección busca conocer sus puntos de vista acerca de cómo las actividades que ha realizado fuera de su institución han contribuido al mejoramiento de la sociedad.

E1. Grado de participación en las siguientes actividades con colaboradores "externos" en los últimos tres años (por ejemplo, industria, gobierno, museos, escuelas). (Seleccione todas las opciones que correspondan)

E1-1. Actividades basadas en investigación:

Nada Mucho

1 2 3 4 5

Nada		Mucho			
1	2	3	4	5	
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	1. Patentes y licencias
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	2. Creación de empresas (spin-off/start-up) en incubadoras o parques tecnológicos
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	3. Realización conjunta de investigaciones/creaciones/publicaciones
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	4. Investigación innovadora aplicada a salones de clase
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	5. Evaluación (de políticas y desarrollo de empresas, gobiernos, regiones, países, etcétera)
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	6. Investigación/creación por contrato
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	7. Consultoría
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	8. Uso de infraestructura y equipo técnico (por ejemplo, equipos de medición)
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	9. Pruebas y construcción de prototipos
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	10. Trabajo en laboratorio de investigación, organización de incubadoras científicas (por ejemplo, think tank) y/o parques científicos

E1-2. Actividades basadas en docencia:

Nada		Mucho			
1	2	3	4	5	
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	11. Desarrollo curricular para agencias externas
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	12. Supervisión de pasantías, prácticas profesionales, servicios sociales de estudiantes
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	13. Supervisión conjunta de tesis de licenciatura, maestría y doctorado
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	14. Trabajo o consultoría voluntaria u honorífica (por ejemplo en comunidades, instituciones culturales, educativas, políticas, sociales, etc.)
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	15. Conferencias y discursos públicos
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	16. Programas y cursos ejecutivos realizados mediante contratos hechos a la medida

E1-3. Otras actividades:

Nada		Mucho			
1	2	3	4	5	
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	17. Escribir para un amplio rango de lectores (periódicos impresos y en línea, blogs, redes sociales, etc.)
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	18. Participar en consejos o comités externos (por ejemplo, grupos de expertos, consejos directivos)
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	19. Otros (por favor especifique) <input type="text" value="Otra actividad..."/>

E2. Actividades de vinculación/extensión en colaboración con personas de:
(Seleccione todas las respuestas que correspondan)

- Otras instituciones de educación superior
- Instituciones públicas de investigación
- Instituciones privadas de investigación
- Gobierno
- Empresas comerciales o industrias
- Organizaciones sin fines de lucro (por ejemplo, ANUIES, INEE, UNESCO, etc.)
- Otros (Por favor especifique)

E3. Medida en que sus actividades de vinculación/extensión son producto de lo que usted realiza en:

Nada		Mucho			
1	2	3	4	5	
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	1. Investigación
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	2. Docencia

E4. Fuentes de financiamiento de sus actividades de vinculación/extensión:
(Seleccione todas las respuestas que correspondan)

- Su propia institución (por ejemplo su salario)
- Otras instituciones de educación superior
- Agencias de financiamiento públicas
- Agencias de financiamiento privadas sin fines de lucro
- Entidades gubernamentales
- Empresas comerciales o industrias
- Otras (Por favor especifique)

E5. Importancia de estas actividades de vinculación/extensión para:

Nada importante		Muy importante			
1	2	3	4	5	
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	1. Su investigación

- | | | | | | |
|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|--|
| <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | 1. Su investigación |
| <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | 2. Su docencia |
| <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | 3. Los programas de reconocimiento y estímulos de su institución |
| <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | 4. Sus ingresos |
| <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | 5. Su reputación académica |
| <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | 6. Su trayectoria académica |
| <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | 7. Su campo o disciplina académica |
| <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | 8. La misión de la institución donde labora |

E6. Grado en que sus actividades de vinculación/extensión contribuyen a la solución de problemas en la:

- | En nada | | | | | En mucho | |
|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|---|--|
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | | |
| <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | 1. ... comunidad local/regional | |
| <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | 2. ... industria | |
| <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | 3. ... sociedad en el nivel nacional | |
| <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | 4. ... sociedad en el nivel internacional | |

F. Gobernanza y gestión

F1. Influencia que usted tiene en la formulación de políticas académicas relevantes:

- | Nada de influencia | | | | | Mucha influencia | |
|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|--|--|
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | | |
| <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | 1. En el nivel de un programa, carrera, área de trabajo o unidad equivalente | |
| <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | 2. En el nivel del departamento, facultad, o unidad equivalente | |
| <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | 3. En el nivel institucional | |

F2. Sus actividades de docencia, investigación y de vinculación/extensión son evaluadas por: (Marque las opciones pertinentes)

- | Docencia | Investigación | Vinculación/Extensión | |
|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--|
| <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | 1. Sus colegas de departamento o unidad |
| <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | 2. El jefe de su departamento o unidad académica de adscripción básica |
| <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | 3. Miembros de otros departamentos o unidades de la institución |
| <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | 4. Funcionarios administrativos decanos de su institución |
| <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | 5. Sus estudiantes |
| <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | 6. Revisores externos (instituciones, organismos, etc.) |
| <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | 7. Usted mismo (auto-evaluación formal) |
| <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | 8. Otros, por favor especifique <input type="text" value="Otro evaluador..."/> |

F3. Grado de acuerdo con las siguientes afirmaciones que caracterizan a su institución:

- | Fuertemente en desacuerdo | | | | | Fuertemente de acuerdo | |
|---------------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|---|--|
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | | |
| <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | 1. Procesos de liderazgo competente/dóneo | |
| <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | 2. Un fuerte énfasis en la misión institucional | |
| <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | 3. Una buena comunicación entre el personal administrativo y el académico | |
| <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | 4. Orientación al logro de metas cuantitativas sin tomar en cuenta la calidad | |
| <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | 5. Un estilo administrativo de arriba hacia abajo (autoritario) | |
| <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | 6. Colegialidad en los procesos de toma de decisiones | |
| <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | 7. Una fuerte orientación hacia la docencia | |
| <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | 8. Una fuerte orientación hacia la investigación | |
| <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | 9. Una fuerte orientación hacia la vinculación/extensión | |
| <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | 10. Procesos administrativos engorrosos | |

F4. Su institución hace énfasis en las siguientes prácticas:

Nada					Mucho	
1	2	3	4	5		
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	1. Asignación de recursos a las unidades académicas basada en indicadores de desempeño	
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	2. Otorgar el presupuesto a las unidades académicas con base, principalmente, en el número de estudiantes	
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	3. Considerar la calidad de la investigación al tomar decisiones sobre el personal académico (contratación, promoción, permanencia, capacitación, estímulos)	
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	4. Considerar la calidad de la docencia al tomar decisiones sobre el personal académico (contratación, promoción, permanencia, capacitación, estímulos)	
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	5. Considerar la relevancia práctica del trabajo académico al tomar decisiones sobre el personal (contratación, promoción, permanencia, capacitación, estímulos)	
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	6. Reclutar personal académico con experiencia laboral fuera del ámbito académico	

F5. Observa en su institución los siguientes resultados de la internacionalización:

Nada					Mucho	
1	2	3	4	5		
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	1. Mayor prestigio	
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	2. Mejor calidad académica	
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	3. Mayores ingresos	
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	4. Más redes de investigación	
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	5. Incremento en la movilidad de estudiantes	
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	6. Incremento en la movilidad de académicos	
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	7. Pérdida de la identidad cultural	
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	8. Incremento en el regreso al país de investigadores destacados	
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	9. Incremento en los costos asociados a la internacionalización	

F6. Grado de acuerdo con las siguientes afirmaciones sobre su institución:

Fuertemente en desacuerdo				Fuertemente de acuerdo	
1	2	3	4	5	
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	3. Ofrece a los académicos diversas oportunidades y apoyos para investigar en el extranjero
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	4. Proporciona a los estudiantes extranjeros diversas oportunidades y financiamiento
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	5. Brinda a académicos de otros países oportunidades y financiamiento para su estancia en nuestro país
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	6. Promueve el reclutamiento de académicos extranjeros para formar parte de su cuerpo de profesores/investigadores
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	7. Ofrece a sus académicos diversas oportunidades y financiamiento para asistir a eventos en el extranjero
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	8. Alienta a su personal académico a publicar internacionalmente
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	9. Existen oficinas de transferencia de tecnología o de incubación de empresas
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	10. Existen normas para regular la consultoría y/o prestación de servicios a sectores externos

G. Antecedentes personales

G1. Sexo: Mujer Hombre

G2. Año de nacimiento:

G3. Vive con personas que dependen económicamente de usted:
 Sí, en mi casa viven menores de edad dependientes.
 Sí, en mi casa viven mayores de edad dependiente.

G4. Horas que dedica al cuidado de las personas que viven y dependen de usted:
 por semana

G5. Interrumpió su empleo para hacerse cargo de niños o personas mayores:
 Sí, por meses
 No

G6. Máximo nivel de estudios de sus padres:
 Padre: Madre:

G7. Nacionalidad actual (seleccione el país de pertenencia):
 En caso de tener doble nacionalidad:

G8. Estado civil: Otro estado civil...