

REVISTA DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR

180

RESU



REVISTA DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR

La *Revista de la Educación Superior*, Vol. XLV (4), No. 180, octubre-diciembre del 2016, es una publicación editada por la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES). Número de certificado de licitud de título 12209; número de certificado de licitud de contenido 8864; número de reserva del título de derechos de autor 04-2005-121314474400-102. Domicilio de la publicación, venta y distribución: Tenayuca 200, Colonia Santa Cruz Atoyac, C.P. 03310, Delegación Benito Juárez, Ciudad de México.

Impresa en Luz de Luna Prepress S.A. de C.V., Av. Viaducto Miguel Alemán No. 106 Bis, C.P. 03010, Benito Juárez, Ciudad de México.

La *Revista de la Educación Superior* está incluida en los siguientes índices y catálogos: Scopus, SCIELO Citation Index, Índice de Revistas Mexicanas de Divulgación Científica y Tecnológica, SCIELO México, redALYC, ScienceDirect, Latindex, DOAJ, IRESIE, CLASE, HAPI.

Se permite la reproducción del material publicado previa autorización del Director de la Revista y citando fuente. El material incluido en este número, así como los anteriores puede consultarse en <http://resu.anui.es.mx>. Las colaboraciones aparecidas con firma son responsabilidad de sus autores y no reflejan, necesariamente, la postura de la ANUIES.



SECRETARÍA GENERAL EJECUTIVA

JAIME VALLS ESPONDA
SECRETARIO GENERAL EJECUTIVO

ROBERTO VILLERS AISPURO
DIRECTOR GENERAL ACADÉMICO

GUILLERMO HERNÁNDEZ DUQUE DELGADILLO
DIRECTOR GENERAL DE VINCULACIÓN ESTRATÉGICA

JOSÉ AGUIRRE VÁZQUEZ
DIRECTOR GENERAL DE PLANEACIÓN Y DESARROLLO

YOLANDA LEGORRETA CARRANZA
DIRECTORA GENERAL DE ASUNTOS JURÍDICOS

FERNANDO RIBÉ VARELA
DIRECTOR GENERAL DE ADMINISTRACIÓN

MARIO SAAVEDRA GARCÍA
DIRECTOR DE PRODUCCIÓN EDITORIAL

REVISTA DE LA
EDUCACIÓN
SUPERIOR

180

RESU



COMITÉ EDITORIAL

Armando Alcántara Santuario
UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

Angélica Buendía Espinosa
UNIVERSIDAD AUTÓNOMA METROPOLITANA

Jesús Francisco Galaz Fontes
UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE BAJA CALIFORNIA

Patricia A. García Guevara
UNIVERSIDAD DE GUADALAJARA

Marion Lloyd
UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

Alma Maldonado Maldonado
CENTRO DE INVESTIGACIÓN Y DE ESTUDIOS AVANZADOS DEL IPN

Javier Mendoza Rojas
UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

María Jesús Pérez García
EL COLEGIO DE MÉXICO

Héctor Vera Martínez
UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

Tania Hogla Rodríguez Mora
UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE LA CIUDAD DE MÉXICO

Juan Carlos Silas Casillas
INSTITUTO TECNOLÓGICO Y DE ESTUDIOS SUPERIORES DE OCCIDENTE

CONSEJO EDITORIAL

Adrián Acosta Silva
UNIVERSIDAD DE GUADALAJARA, MÉXICO

José Joaquín Brunner
UNIVERSIDAD DIEGO PORTALES, CHILE

Antonio Camou
UNIVERSIDAD NACIONAL DE LA PLATA

Félix de Moya Anegón
CONSEJO SUPERIOR DE INVESTIGACIONES CIENTÍFICAS, ESPAÑA

Wietse de Vries
BENEMÉRITA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE PUEBLA, MÉXICO

Ángel Díaz Barriga
UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

Sylvie Didou Aupetit
INSTITUTO POLITÉCNICO NACIONAL, MÉXICO

Jürgen Enders
UNIVERSITY OF SOUTHAMPTON, REINO UNIDO

Manuel Gil Antón
EL COLEGIO DE MÉXICO

Rollin Kent Serna
BENEMÉRITA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE PUEBLA, MÉXICO

Romualdo López Zárate
UNIVERSIDAD AUTÓNOMA METROPOLITANA, MÉXICO

Simon Marginson
UNIVERSITY OF LONDON, REINO UNIDO

Felipe Martínez Rizo
UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE AGUASCALIENTES, MÉXICO

CUIDADO DE LA EDICIÓN
Fernando F. Callirgos • fcallirgos@anuies.mx
Sergio Corona • sergio.corona@anuies.mx

DISEÑO EDITORIAL
María de Lourdes Hidalgo L.
• lourdes.hidalgo@anuies.mx

DISTRIBUCIÓN
Luis Tomás Pierre R. • lpierre@anuies.mx

Marcela Mollis
UNIVERSIDAD DE BUENOS AIRES, ARGENTINA

Leopoldo Múnera Ruiz
UNIVERSIDAD NACIONAL DE COLOMBIA, COLOMBIA

Humberto Muñoz García
UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

Christine Musselin
CENTRE DE SOCIOLOGIE DES ORGANISATIONS,
SCIENCES PO, FRANCIA

Brian Pusser
UNIVERSITY OF VIRGINIA, ESTADOS UNIDOS

Claudio Rama
UNIVERSIDAD DE LA EMPRESA, URUGUAY

Roberto Rodríguez Gómez
UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

Mario Rueda Beltrán
UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

Sheila Slaughter
UNIVERSITY OF GEORGIA, ESTADOS UNIDOS

Helgio Trindade
UNIVERSIDADE FEDERAL DA INTEGRAÇÃO LATINO-AMERICANA, BRASIL

Jussi Välimaa
UNIVERSITY OF JYVÄSKYLÄ, FINLANDIA

Sergio Zermeño y García Granados
UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

SUSCRIPCIÓN Y VENTAS
María Hortensia Esquivel Reyes
• horte@anuies.mx
Tel.: 54 20 49 00 Ext. 1030

REDACCIÓN Y ADMINISTRACIÓN
Tenayuca 200, Col. Sta. Cruz Atoyac, C.P. 03310,
Ciudad de México. Tel.: 54 20 49 58. Fax 56 04 42 63
• editor@anuies.mx, resu@anuies.mx

CONTENIDO

ARTÍCULOS	
¿Qué pasa con los académicos? <i>What is wrong with academics?</i> MARÍA HERLINDA SUÁREZ ZOZAYA Y HUMBERTO MUÑOZ GARCÍA	1
Los Profesores de Tiempo Parcial en las universidades públicas estatales: una profesionalización inconclusa <i>Part-time faculty in public universities: An unfinished process of professionalization</i> ARIADNA ISABEL LÓPEZ DAMIÁN, OMAR GARCÍA PONCE DE LEÓN, RICARDO PÉREZ MORA, VIRGINIA MONTERO HERNÁNDEZ Y ELSA LILIANA ROJAS ORTIZ	23
Lectura y ciencia en diversos posgrados y disciplinas <i>Reading and science in different doctoral programs and disciplines</i> MARÍA ALICIA PEREDO MERLO	41
Percepción de la calidad educativa: caso aplicado a estudiantes de la Universidad Autónoma de Nuevo León y del Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Monterrey <i>Perception of the quality of education: An applied case to students of the Universidad Autónoma de Nuevo León and Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Monterrey</i> ELÍAS ALVARADO LAGUNAS, DIONICIO MORALES RAMÍREZ Y ERNESTO AGUAYO TÉLLEZ	55
Variables asociadas al rendimiento en el Examen General para el Egreso de Licenciatura. El caso de Psicología <i>Variables associated with performance on the School Exit Examination. The case of Psychology</i> CARLOS IVÁN ELÍAS JIMÉNEZ, JUAN FRANCISCO CALDERA MONTES, OSCAR ULISES REYNOSO GONZÁLEZ Y MARÍA DEL ROSARIO ZAMORA BETANCOURT	75
Los orígenes de un grupo de investigación en la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (BUAP): configuración de una «cabeza de playa» <i>The origins of a Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (BUAP) research group: A 'beachhead' configuration</i> MARGARITA FLOR MÉNDEZ OCHAITA Y EDUARDO REMEDI ALLIONE	89
RESEÑAS	
Caminos para el cambio <i>Paths to the change</i> MIRIAM ALFIE COHEN	109
<i>Patlani</i> , un instrumento estadístico de la movilidad estudiantil internacional en México <i>Patlani, a statistical tool for the international student mobility in Mexico</i> BRENDA IBARRA CÁZARES	113

Artículo

¿Qué pasa con los académicos?☆

What is wrong with academics?

María Herlinda Suárez Zozaya^a y Humberto Muñoz García^{b,*}

^a Centro Regional de Investigaciones Multidisciplinarias, UNAM, Cuernavaca, México

^b Instituto de Investigaciones Sociales, UNAM, Ciudad de México, México

Recibido el 26 de enero de 2016; aceptado el 10 de agosto de 2016

Disponible en Internet el 11 de noviembre de 2016

Resumen

Este artículo ofrece un acercamiento analítico a cuestiones relacionadas con cambios recientes en la profesión académica. Se centra en las conductas culturales y políticas de los profesores e investigadores, de tiempo completo, en universidades mexicanas.

© 2016 Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior A.C. Este es un artículo Open Access bajo la licencia CC BY-NC-ND (<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>).

Palabras clave: Educación superior; Política académica; Profesión académica

Abstract

This article offers an analytical approach to several issues regarding recent changes in the academic profession. It focuses on the cultural and political behavior of faculty members at Mexican universities.

© 2016 Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior A.C. This is an open access article under the CC BY-NC-ND license (<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>).

Keywords: Higher education; Academic politics; Academic profession

☆ Advertimos de que el uso genérico que hacemos del masculino se basa en su condición de término lingüístico no marcado por la oposición masculino/femenino. No debe interpretarse como androcentrismo ni lenguaje sexista. Nada más lejos de nuestra intención que excluir, o no visibilizar, a las mujeres académicas.

* Autor para correspondencia.

Correos electrónicos: humbertomuga@gmail.com, recillas@unam.mx (H. Muñoz García).

La pregunta que aparece como título de este artículo cobra sentido en el contexto del México actual, urgido de sujetos y de actores comprometidos con idear, promover, gestionar y luchar por cambios que ofrezcan propuestas y pongan un alto a la situación de crisis en la que ha estado sumergido el país ya por más de 2 décadas, de índole política, económica, social y cultural, y que en el último lustro ha tendido a agravarse.¹

Bajo este contexto en el que se encuentra México, resulta particularmente preocupante que hoy prevalezca la idea de que los académicos universitarios no son protagonistas activos en la tarea de buscar y de ofrecer soluciones viables y dignas para atender los problemas del país y de sus instituciones educativas. Se supone que ellos poseen los conocimientos y las capacidades críticas requeridos para hacerlo, pero, al parecer, los profesores e investigadores se han adaptado a los mecanismos y estrategias que están convirtiendo a las universidades públicas en instituciones administradas bajo la lógica empresarial; con honrosas excepciones, se encuentran sumergidos en la tarea de «no quedarse atrás» en la competencia por la productividad y la mejora de sus ingresos. De aquí la pertinencia de la pregunta que nombra el presente artículo: ¿Qué pasa con los académicos?²

El comportamiento de los académicos ha sido abordado por diferentes autores. [García Salord \(1999\)](#), por ejemplo, encaró el tema caracterizando a los académicos universitarios como un actor social e institucional en el que difícilmente puede reconocerse una agregación general de intereses, y señaló que el encuentro de éstos se dificulta porque lo que subyace a la profesión académica³ es la diversidad funcional y la heterogeneidad. La misma autora advirtió de que estos factores se «articulan con la desigualdad y la diferencia de recursos materiales, sociales, culturales y simbólicos, así como la discrepancia en las concepciones científicas, políticas e ideológicas». Por su parte, [Gil \(2000\)](#) indicó que la academia constituye un «oficio con *ethos* diversificados de manera aguda».

Asimismo, otros autores han planteado que las personas con profesión académica conforman una *fauna* configurada por exigencias de carácter supranacional globalizado, al tiempo que se encuentran expuestas a una creciente diferenciación interna que da por resultado la existencia de *tribus universitarias* ([Pedró, 2004](#)). De esta manera, la adscripción a la profesión académica implicaría compartir valores, formas de vida y problemas con relación a un contexto profesional supranacional, pero diferenciados por realidades locales e institucionales específicas y según campos de conocimiento, disciplinas y temas de estudio, así como por posturas e intereses políticos e ideológicos ([Follari, 2008](#)).⁴

¹ Al respecto, resulta interesante consultar los libros: [Cordera \(2012\)](#), *México frente a la crisis, hacia un nuevo curso de desarrollo* (México, UNAM); [Moreno-Brid y Ros Bosch, 2010](#), *Desarrollo y crecimiento en la economía mexicana* (México, Fondo de Cultura Económica) y [González Casanova y Aguilar Camín \(2004\)](#) *México ante la crisis. El impacto social y cultural/las alternativas* (México, Siglo XXI, Editores).

² Debe quedar claro, desde un principio que en este texto, cuando hablamos de los académicos, estamos haciendo referencia a quienes dedican tiempo completo a las labores académicas en una universidad o institución de educación superior. Por lo tanto, los profesores de asignatura no forman parte de este universo de estudio.

³ Según [Brunner y Uribe \(2007\)](#), la academia funda un mercado en sentido propio, un objeto legítimamente constituido y posible de ser investigado con procedimientos y reglas particulares, dentro de cuyos límites resulta acertado concebir la tarea académica como una profesión. Además, quienes la ejercen se adhieren a un conjunto de normas o códigos de ética que deben respetar todos aquellos que se precien de ser genuinos profesionales de la academia ([García de Fanelli, 2009](#): 13).

⁴ [Follari \(2008\)](#) sostiene que los procesos de cambio, que se están operando en las universidades, están relacionados con múltiples batallas entre los académicos, en las que se busca hacer prevalecer intereses de grupo. El autor se refiere a universidades argentinas, así que la falta de unidad política entre los académicos no es privativa de México, sino que también existe en otras instituciones de educación superior en América Latina.

En nuestra opinión, lo dicho por estos autores debe tenerse en cuenta. No cabe duda de que la indagación sobre la profesión académica, sus actores y las instituciones donde laboran debe abordarse desde una perspectiva metodológica que recoja la heterogeneidad y las desigualdades.⁵ Con todo, sostenemos que prácticamente todos los profesores e investigadores de tiempo completo que laboran en instituciones de educación superior en México han estado expuestos a los efectos de las nuevas condiciones y dinámicas del mercado de trabajo académico-universitario. Incluso, existen estudios que muestran que, a la fecha, prácticamente entre todos los académicos de las universidades públicas mexicanas domina una sensación de rechazo y de molestia por el estado de cosas que hay en sus instituciones, con críticas severas al régimen laboral y al modo de producción del conocimiento (Galaz, Gil, Padilla, Sevilla y Arcos, 2012).

Una de las mayores quejas que expresan los académicos es que para cumplir las exigencias laborales actuales se requiere obtener resultados tangibles en un plazo muy corto de tiempo y publicarlos inmediatamente, más allá del impacto científico y social que puedan tener. De no publicarlos, se corre el riesgo de quedar excluido de los reconocimientos y estímulos indispensables para lograr la valoración positiva entre los pares, así como para conseguir ingresos que remuneren por encima del salario. En tal estado de cosas, las propias condiciones del trabajo académico —impuestas a través de diversos mecanismos institucionales de regulación laboral y por la construcción de percepciones sobre las consecuencias fatales de no acogerse a ellos— constituyen un bloqueo a la posibilidad de que profesores e investigadores de las universidades públicas mexicanas dispongan del tiempo necesario para reflexionar y aportar ideas innovadoras y comprometidas socialmente.

Si a lo anterior se añade que, como escribieron Touraine y Khosrokhavar (2002), «hoy en día la economía, el consumo y la ética de las redes de la información y del conocimiento se han apoderado del mundo y, por lo tanto, no es fácil distanciarse de sus mandatos encargados de destruir las filiaciones institucionales y la autonomía, exponiéndonos continuamente al miedo, al fracaso y a sentimientos de frustración e insatisfacción de lo que hemos logrado en la vida»,⁶ ¿podríamos esperar que los profesores e investigadores de las universidades fueran inmunes a *la corrosión de carácter* que, de acuerdo con la visión de Sennet (2000), marca el escenario histórico en el que hoy vivimos?

¿Quiénes son los académicos?

Definimos⁷ como académicos a aquellas personas que trabajan como profesores o como investigadores en una institución de educación superior. En algunos casos, estas instituciones incluyen

⁵ Es importante tener claro el significado de los conceptos heterogeneidad y desigualdad. Usados como adjetivos, el primero significa que algo está compuesto por 2 o más elementos de diferente naturaleza que, aunque se mezclen, mantienen propiedades independientes que se pueden distinguir a simple vista y que los conserva separados. En cambio, desigualdad alude a la condición o circunstancia de no tener una misma naturaleza, cantidad, calidad, valor o forma que otro.

⁶ Esta cita de Touraine cobra mayor pertinencia si se asocia con lo que Augé (2014) denominó «los nuevos miedos», que en el caso de la academia se refieren a ser excluido de los estímulos, a bajar de nivel en la jerarquía académica, al fracaso de incumplir plazos, etc.

⁷ Este texto es un ensayo que recoge análisis y resultados de investigación obtenidos en México. La información estadística más reciente la hemos recabado del Estudio comparativo de las universidades mexicanas, elaborado en la UNAM. Algunas tesis y conclusiones en el escrito no son generalizables, pero promueven una visión heurística para futuros estudios. Están presentes, asimismo, observaciones directas que se hacen en el *campus*, relatos y reuniones con colegas en las que se ha tratado el tema que es recurrente en el día a día entre investigadores, como nosotros. Para apoyar

estudios de bachillerato y de preparatoria y, cuando es así, los profesores de este nivel formativo quedan incluidos en nuestro universo de estudio. Entendemos que acotar la profesión académica al mundo de las instituciones de educación superior tiene un carácter restrictivo, pero la razón que explica la limitación estriba en nuestro interés por centrar el análisis en el mercado laboral y en los trabajadores académicos de las instituciones que ofrecen estudios de licenciatura o posgrado en México.

Hasta hace relativamente poco tiempo, el conocimiento que se tenía sobre los académicos de las universidades públicas mexicanas era muy escaso. Sin embargo, los trabajos de varios investigadores (Suárez, 1983; Gil, 1993; García Salord, 2000; Grediaga, 2000; Muñoz, 2002; Gil, 2004; Gil, Rodríguez y Pérez, 2009; Ibarra Colado y Rondero, 2005; Galaz et al., 2012) fabricaron ideas y datos que han permitido que conozcamos más acerca de ellos. En efecto, actualmente existe información sobre algunas realidades institucionales en las que se desempeñan, sobre sus características sociodemográficas, sus experiencias académicas y sobre los procesos de construcción de sus subjetividades. La invisibilidad de los académicos se ha desvanecido y ahora disponemos de más investigaciones, estudios y reflexiones sustantivas que constituyen el punto de partida de este texto.

Pero es de hacer notar que, a la fecha, en México, todavía queda pendiente realizar un censo que permita aseverar características y comportamientos más allá de lo que dicen las «muestras» o los bancos de datos de instituciones específicas. Cuando se reconoce que una población es extremadamente diversa, como sabemos que son los académicos, tener información sobre todo el universo es lo mejor, a fin de que sirva de base para realizar muestreos, comparaciones y contrastar diferencias.

Con todo, la encuesta sobre la reconfiguración de la profesión académica en México, llevada a cabo en 2007-2008 (Galaz et al., 2012), arrojó datos para conocer y reflexionar acerca de la configuración actual de la profesión académica y de quienes la desempeñan. En términos de estructura, el estudio agregó y distinguió a las instituciones en 5 tipos: centros públicos de investigación, instituciones públicas federales, instituciones públicas estatales, instituciones públicas tecnológicas e instituciones privadas. Las plantas académicas en cada grupo tienen rasgos específicos y enfrentan condiciones laborales desiguales y culturas académicas distintas. El análisis de la información constata que la profesión académica es muy diversa y que se ejerce con peculiaridades institucionales.

La misma fuente evidencia que la profesión académica se concentra en las universidades públicas; la mayoría de quienes la practican están adscritos a instituciones estatales y, enseguida, a las federales. En las instituciones de educación superior de carácter privado trabaja el 17.5% del total del personal académico-universitario. Ya quedó dicho y demostrado que una singularidad, más o menos generalizada, en las instituciones de educación superior de carácter privado reside en que hay malas condiciones de trabajo y de flexibilidad laboral (Gil, 2004), lo que no exime a las públicas de que también las haya. De hecho, independientemente de si trabajan en instituciones públicas o privadas, alrededor del 60% de los académicos encuestados consideraron que la infraestructura y las condiciones de trabajo no son buenas.

Aludiendo a la perspectiva de género, por lo que parece, la profesión académica dejó de ser exclusivamente «cosa de hombres». No obstante, todavía hay evidencia de que, a nivel nacional,

o refrendar algunos de los problemas que experimentan los académicos, también hemos echado mano de análisis y de la literatura nacional e internacional.

la incorporación de las mujeres a este ámbito laboral es significativamente menor respecto a la de los varones. Para la fecha en la que se realizó la encuesta, sólo el 37.1% del personal académico eran mujeres y, por supuesto, las diferencias resultan notables por instituciones, por áreas de conocimiento y por disciplinas de estudio. Es indiscutible que la participación femenina aumentó en la planta académica de las universidades, pero también lo es que continúa concentrada en las carreras asociadas a los roles asignados tradicionalmente a las mujeres, o bien en instituciones de menor prestigio social. Ni qué hablar de los liderazgos que, en su gran mayoría, siguen siendo masculinos.

Por lo que toca al nivel de estudios de los académicos universitarios, la encuesta reveló que 7 de cada 10 académicos cuentan con posgrado. Una vez más, aquí deben resaltarse las diferencias según el tipo de institución y también por áreas de conocimiento. Si bien, en todas las áreas, la mayoría del personal académico tiene posgrado, en las ciencias naturales y exactas la proporción es más alta. Entre las instituciones, las diferencias son notorias, y en los centros públicos de investigación el porcentaje de posgraduados es más alto; las instituciones públicas tecnológicas y, enseguida, las privadas registran los indicadores más bajos.

Por ser una exigencia de la propia profesión, prácticamente todos los académicos dedican horas de trabajo a la docencia: 8 de cada 10 declararon que esta actividad es su primera o segunda en importancia. En cuanto a la investigación, la proporción fue menor: 4 de cada 10. Esta diferencia, en proporciones, es un dato relevante porque, en las últimas fechas, las universidades registraron un cambio en las tradiciones del trabajo académico y transformaron la valoración que tenía la práctica docente respecto a la producción de conocimiento. Con todo, los datos muestran que la docencia sigue siendo la función más influyente en la definición de la labor académica en las universidades mexicanas.

Las universidades latinoamericanas, y particularmente las mexicanas, han estado adscritas a la tradición napoleónica,⁸ es decir, han ponderado su función de formar profesionales dedicados al «saber hacer». Pero, en las últimas décadas, los criterios para evaluar el trabajo académico tienden a otorgar mayor relevancia a la investigación y, hoy, los profesores e investigadores se ven obligados a cumplir ambas funciones en el marco de una cultura institucional que, hasta cierto punto, resulta contradictoria: por un lado, proclama que la función más importante de la universidad es la formación de los jóvenes, pero por otro reconoce y premia, prioritariamente, los productos de la investigación de sus profesores e investigadores.

Según datos más recientes (*Estudio comparativo de las universidades mexicanas*, DGEI-UNAM, 2013) la planta académica de educación superior en México estaba integrada por 382,235 personas. De este total, 91,591 académicos, o sea el 23.9%,⁹ tenían un contrato de tiempo

⁸ La universidad napoleónica sigue un modelo institucional centrado en escuelas especiales de base disciplinaria cuyo objetivo principal es la formación profesional, de carácter público, vinculada al Estado-nación y a sus proyectos de sociedad. Este modelo inspiró a la universidad latinoamericana hasta la llegada de los postulados de Córdoba en 1918, cuando la autonomía ganó presencia como rasgo de las universidades públicas. Un trabajo de revisión obligada sobre el tema es el de [Tünnerman \(1996\)](#).

⁹ Los académicos de tiempo completo con doctorado en las instituciones de educación superior públicas del país han crecido en México, de manera notable, desde fines del siglo pasado y durante los primeros años de este milenio. Por lo pronto, no contamos con información para delinear tendencias de crecimiento, pero lo dicho lo demuestran diferentes fuentes, que, por cierto, no son comparables. Para una ilustración del punto véase [Grediaga \(2001\)](#), [Galaz et al. \(2012\)](#) y [DGEI-UNAM \(2013\)](#). Los datos de la Subsecretaría de Educación Superior, en su reporte para el 2007, indican que un 56% de la planta académica de tiempo completo tiene un posgrado, y que en las universidades públicas estatales el porcentaje se eleva al 70%.

completo,¹⁰ a ellos, específicamente, están dirigidos los argumentos que se expresan en este texto, pues consideramos que son quienes, en buena medida, representan y reflejan la profesión académica como modo de vida y, de este universo, el 43.5% contaba con el grado de doctor. Cabe hacer notar que para ese año, el Sistema Nacional de Investigadores¹¹ registraba un total de 19,747 miembros. De hecho, son pocos los académicos contratados en instituciones de educación superior, públicas y privadas que, contando con el grado de doctor, gozan de los beneficios honoríficos y económicos asociados con este reconocimiento.

Las distinciones y los premios, como la membresía del Sistema Nacional de Investigadores, no sólo otorgan prestigio a quienes los tienen, sino que objetivan la diferencia respecto a quienes no los tienen, exponiendo a todos los académicos a la comparación constante. La meritocracia, como lo escribió Sennet (2007: 99), tiende a confinar a las personas en una jaula de hierro, que se convierte en una celda de confinamiento solitario. De esta manera, se encuentran elementos para comprender por qué los académicos no participan y, de algún modo, permanecen poco comprometidos con el cambio social e institucional: subsisten reclusos tratando de cumplir los requisitos necesarios para acumular méritos.¹²

La profesión académica siempre ha sido meritocrática y los símbolos de status y el reconocimiento han sido muy importantes. Si a esto se le agrega que estos símbolos se encuentran asociados a beneficios económicos, su importancia se magnifica, pues en un contexto como el que vivimos en la actualidad, en México, marcado por la precarización general de los salarios y de las condiciones de trabajo, los premios económicos y las becas de que gozan los académicos se traducen en un incremento muy significativo de sus ingresos (Suárez, 2011b). Como, en general, las bases de los concursos para obtener estos premios y becas no consideran las trayectorias sino sólo los productos, involucrarse en procesos largos de producción, de investigación, de docencia o de intervención implica arriesgarse a perder méritos y a descender en prestigio e ingresos. Hoy los académicos lo tienen claro: hay que priorizar las acciones que «dan puntos».

Existen estudios (Gil et al., 2009) que muestran que las primas adicionales al salario académico representan la mayor parte de los ingresos (50% o más) de los profesores e investigadores universitarios. Estas primas no impactan en la jubilación, lo que es un dato importante de ser anotado en este trabajo porque, según la encuesta mencionada, para el ciclo escolar 2007-2008, la edad promedio de los académicos mexicanos era de casi 50 años. Independientemente de que

¹⁰ El complemento de esta cifra (76.1%) indica que la mayor parte de los docentes de educación superior son profesores de asignatura. La proporción de ellos es más elevada en las instituciones privadas y, por lo que se observa y se sabe, tanto en las instituciones públicas como en las privadas, este grupo se caracteriza también por la heterogeneidad (académica y demográfica). Sus miembros tienden a ubicarse en las carreras en las que se concentra la mayor parte de la demanda educativa.

¹¹ El SNI es un sistema por medio del cual el Estado mexicano, a través del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT), distingue y otorga un reconocimiento a las personas dedicadas a producir conocimientos científicos y tecnología. El reconocimiento consiste en otorgar el nombramiento de investigador nacional y simboliza la calidad y el prestigio de las contribuciones realizadas. Además, se otorgan estímulos económicos cuyo monto varía con el nivel asignado (<http://www.conacyt.mx/index.php/el-conacyt/sistema-nacional-de-investigadores>).

¹² A propósito de la meritocracia y de la profesión académica, en un libro de Van der Berghe (1970) se ilustran las estrategias que los académicos exitosos en las universidades norteamericanas siguieron en los llamados años dorados, cuando el trabajo universitario, en contraste con las realidades del mercado profesional en la sociedad, resultaba muy conveniente. Muestra cómo se adecuaron a las reglas dictadas por quienes gestionan u otorgan fondos para investigación y se tornaron «conservadores» y «silenciosos», reaccionando como gremio solamente para defender sus intereses corporativos y para proteger sus privilegios. El autor concluye preguntándose si este régimen, al que califica como *mandarinato*, es viable en una sociedad que, al menos en el discurso, pretende ser democrática.

el indicador promedio de la edad de los académicos no permite conocer las proporciones entre académicos jóvenes y viejos, podemos inferir, por medio de observación directa y por comentarios cotidianos que, a la fecha, muchos académicos universitarios están cercanos a cumplir los requisitos legales para jubilarse.¹³

Es bien sabido que las condiciones económicas que ofrecen los actuales sistemas de pensiones y de jubilaciones, sobre todo las proporcionadas por los institutos de Seguridad y Servicios de los Trabajadores del Estado y Mexicano del Seguro Social no se muestran satisfactorias (Rodríguez, Urquidí y Mendoza, 2009). En estas circunstancias, no sorprende que sea frecuente que los académicos, aun cumpliendo con los requerimientos para hacerlo, no se retiren del trabajo, porque esto significaría pérdidas importantes en el monto de sus ingresos.

En el caso de los jóvenes de reciente incorporación a la profesión académica, las percepciones por vía salarial son relativamente bajas. En ellos se hace patente la nueva conformación del mercado de trabajo académico: prácticamente todos tienen el grado de doctor y cuentan ya con, cuando menos, una o 2 publicaciones. Se esfuerzan por cumplir con los requisitos: dan clases, investigan, son conferencistas y participan en congresos nacionales e internacionales, fungen como tutores, dirigen tesis, forman parte de comités de evaluación, etc. Cumplen todos los requisitos con la esperanza de tener los méritos necesarios para integrarse, de manera estable, a la planta académica y así poder concursar para obtener becas, premios y reconocimientos que les permitan ganar prestigio y más dinero. Pareciera como si entre los académicos jóvenes el paradigma de trabajar para «acumular puntos» ya estuviera consolidado.

Así que, aunque es cierto que la profesión académica está marcada por fuertes diferencias, también es verdad que prácticamente todos los académicos universitarios son trabajadores cuyas jornadas laborales rebasan lo estipulado en sus contratos: los viejos tratan de prolongar lo más que pueden su vida activa y los jóvenes realizan esfuerzos extraordinarios para conseguir un lugar estable. La queja respecto al tiempo está generalizada y, en este sentido, no cabe duda de que el mercado de trabajo académico resulta precario. Aunque algunos obtengan ingresos relativamente muy altos, casi todos los académicos se encuentran trabajando «de más», amenazados por el riesgo de perder el nivel alcanzado en sus puestos o los propios puestos mismos.

Ocurre que en la base de estas ideas y comportamientos se encuentra, como diría Bourdieu (1984), la violencia simbólica que establece desigualdades, exclusiones, reconocimientos y desconocimientos entre compañeros, prescritos como algo natural y legítimo a través de la aplicación de mecanismos de evaluación. Estos mecanismos constituyen la forma como en el *nuevo capitalismo* (Sennet, 2007), y en particular en el *capitalismo académico* (Slaughter y Leslie, 1997), se ejerce la disciplina y el poder del castigo (Foucault, 2008).

Llegamos así a un punto donde podemos determinar que la profesión académica está extremadamente expuesta a las imposiciones del nuevo capitalismo.¹⁴ De aquí que a la pregunta *¿quiénes son los académicos?*, respondamos diciendo que, en la actualidad, son trabajadores, hombres y mujeres, jóvenes y adultos, extremadamente «exigidos», cargados de responsabilidades y de tareas en demasía, debido a la cantidad de regulaciones laborales a las que están sujetos, y a la

¹³ En la UNAM, por ejemplo, hay un 23% de académicos con más de 60 años de edad. Quienes tienen más de 30 años en la institución representan el 16.8% de un total de 38, 259, de los cuales el 58% son profesores de asignatura (DGAPA, Agenda Estadística del Personal Académico de la UNAM, 2014).

¹⁴ Atrás quedaron las relaciones carismáticas que tenía el profesor con sus discípulos cuando la profesión académica se asemejaba a un trabajo artesanal (Mills, 1969).

importancia que le atribuyen a hacer méritos en el trabajo, a los premios y recompensas que se derivan de ellos, y al miedo que tienen a la exclusión y al castigo.¹⁵

Mandatos del mercado y políticas públicas de evaluación

Refiere Foucault, en su obra titulada *Vigilar y castigar* (2008) que, a lo largo de la historia, han existido distintas formas de organizar el castigo en la sociedad. Relata que, durante los regímenes monárquicos, quien atentaba contra lo establecido era sometido al suplicio, y se exponía su cuerpo a horrores hasta que moría (la horca, el patíbulo, la guillotina, etc.). Con la llegada de la Modernidad, en la época de la Ilustración o de Las Luces, se forjó la idea de que la «humanidad» merece respeto.

A partir de entonces y hasta nuestros días, se pone un límite al poder de castigar y se obliga a quien ostenta el poder a suavizar las penas imponiendo —dice Foucault— el *castigo-medida*, que ya no pertenece a un monarca, ni a Dios, ni a las familias, sino que lo instaura la sociedad a través del Derecho. El poder de castigar se organiza como un procedimiento para *rescatar* de la desobediencia a quienes se apartan del entendimiento del «deber ser» impuesto por la sociedad y el Estado. Se trata de un sistema vigilante cuyo paralelismo lo asemeja a la disciplina del cuartel o las prácticas y penas de la prisión.

Ya hace cuando menos 2 décadas que, en México, el «deber ser» en la educación se impuso a través de la complicidad entre el Estado y el empresariado. Tal complicidad no es causal, responde a una situación histórica a la que alude Aboites (2012: 39) citando a Gunder Frank: «la crisis de la deuda convirtió a los mismos Estados en Latinoamérica en instrumentos fieles y hábiles de la finanza internacional». Por ello, las relaciones entre universidad y gobierno, así como los flujos de recursos públicos a dicha institución educativa, dejaron de estar apegados al compromiso social; ahora son los propios actores del Estado los que insisten en que los procesos y resultados de la educación superior se inserten en los círculos y en las lógicas de la globalización, relacionados con la razón instrumental del mercado y sus formas de premiación y de castigo.

Actualmente se entiende que la educación y el conocimiento representan factores clave de la competitividad económica y que, por lo tanto, las instituciones de educación superior representan un campo muy rentable para el capital; la profesión académica se ubica bajo la mira de políticas públicas de educación superior y de ciencia y tecnología, que tratan de que los profesores e investigadores adquieran el espíritu de los emprendedores; el presupuesto educativo se orienta mediante el objetivo de racionalizar los recursos (Aboites, 2012: 41), tomando como fundamento una visión que, por un lado, convierte en virtud la máxima económica de «hacer más con menos» y que exige que el trabajo sea más productivo. Tal visión ha fomentado que la universidad vaya dejando atrás su identidad de «institución» de la sociedad para devenir en «organización» del mercado (Ibarra Colado, 2001: 374).

El incremento en la percepción social de que la educación profesional constituye un elemento crucial para tener acceso al mercado de trabajo decente, junto con el aumento del número de jóvenes con educación media superior, implicó una importante expansión de la demanda de

¹⁵ Resulta interesante sumar a esta conclusión la perspectiva teológica de la *doctrina de la justificación*. Desde esta doctrina, los méritos académicos y el interés de acumular puntos podrían equipararse al papel de las *obras (opus)*, a través de las cuales las religiones justifican la absolución y el perdón. Así, en el marco generalizado de incremento de la pobreza y de precarización del mercado de trabajo, actualmente la profesión académica ofrece la posibilidad de la evaluación: si se cuenta con los méritos y los puntos suficientes se puede aspirar a «la salvación» (Küng, 1967).

este nivel educativo. En este marco, la pretensión de hacer rentable la educación superior vino acompañada del reclamo del sector privado de llevarse una mayor tajada.

El sector público no tardó en expresar su incapacidad para cubrir financieramente las demandas de acceso y brindó a los particulares las facilidades necesarias para abrir y operar planteles de enseñanza, de todos los niveles educativos, en todo el país. Al respecto, escribió Aboites (2012: 66): «a tal grado flexibilizaron los requisitos para que los particulares pudieran impartir educación que el número de escuelas privadas creció desmesuradamente».¹⁶

La educación, especialmente la de nivel superior, se convirtió así en un claro espacio de coincidencia de intereses entre los sectores gubernamental y empresarial.¹⁷ Desde el gobierno se procuró que los jóvenes y sus familias apreciaran que la calidad de la educación pública estaba en entredicho y que obtendrían mayores rendimientos y beneficios si invertían en educación privada, de manera que el personal académico contratado en este tipo de establecimientos creció, aunque el incremento se dio, sobre todo, en nombramientos de profesores por asignatura.

Para convencer a «los compradores» de la conveniencia de invertir en educación privada se recurrió al *marketing* y a los expertos en publicidad a fin de devaluar a las universidades públicas y a sus académicos, que fueron acusados de ineficientes.¹⁸ Las políticas a favor de la calidad inundaron el escenario educativo y, nuevamente, la evaluación se perfiló como el antídoto contra la ineficiencia de las instituciones, de los programas y de los académicos. Se consolidó la competencia como un elemento clave para lograr una mayor productividad y eficiencia en la educación superior (Aboites, 2012: 81), y se la ubicó, definitivamente, en el terreno del comercio de los servicios educativos.

Desde este enfoque comercial, la identidad estudiantil trata de construirse bajo la representación de clientes o de consumidores, y la profesión académica aparece como proveedora de bienes y de servicios. La lógica de la competencia supone generar información (Akerlof, 1970) que permita que los posibles clientes y consumidores conozcan la calidad de los servicios y bienes que se proveen, y entonces puedan realizar comparaciones y tomar decisiones racionales. Así que, para atraer clientes y situarse en posiciones competitivas en las listas de *rankings*, las universidades piden a sus profesores e investigadores que ajusten sus actividades y productos de acuerdo con los indicadores que, en el mercado internacional de la educación superior, sirven de referente de reputación y de jerarquía de las instituciones.¹⁹ La cuestión de la garantía de la calidad y de la reputación de los servicios y bienes que ofrecen las instituciones de educación superior propicia que las actividades y los productos de la profesión académica se ciñan, cada vez más, a las condiciones dictadas por la competencia de mercado, lo que afecta al apego de los investigadores y profesores a las culturas locales y a la atención de los problemas nacionales.

¹⁶ Para que el lector tenga una idea del peso de las instituciones privadas en el sistema de educación superior, basta con decir que representan un tercio del total de la matrícula y 2/3 de los establecimientos de este nivel educativo, según datos de la SEP para el 2012.

¹⁷ En México, la alianza, no explícita, entre el Estado y el sector privado data de mediados del siglo pasado.

¹⁸ Las políticas y acciones utilizadas en México han sido bastante parecidas a las que, en su momento, fueron empleadas en los Estados Unidos para el mismo fin. El libro titulado *Privatizing the public university*, editado por Mophew y Eckel, 2009 da muestra de ello.

¹⁹ Los *rankings* internacionales han venido a establecerse como parte del mercado académico mundial y han afectado las dinámicas del prestigio de las universidades. Sobre este punto, consúltese Ordorika y Rodríguez (2009). En México, destaca el *ranking* anual realizado por la revista *Selecciones* del Reader's Digest, en el cual se destaca a las 100 mejores universidades y a las «top» 15, por área de estudio. Por su parte, el proyecto de investigación *Estudio comparativo de universidades mexicanas (ECUM)*, que se realiza en la UNAM (2013) permite sistematizar, comparar y medir el desempeño de varias instituciones de investigación y de educación superior.

Visto en perspectiva, de acuerdo con cómo se han ideado y aplicado los mecanismos de evaluación y las recompensas en el sistema de educación superior, y en las universidades mexicanas, lo planteado por Foucault operó efectivamente para naturalizar el disciplinamiento de los académicos a los señalamientos del mercado. Así que, desde que en la profesión académica se consolidó el sistema de pagos por becas y estímulos, la vida, la producción, la profesión y los actores académicos sufrieron transformaciones insospechadas, porque las lealtades institucionales y los compromisos sociales, cívicos y culturales tradicionalmente vinculados con el trabajo académico se han modificado.

Gobierno universitario y vida académica

Por supuesto que las políticas públicas emprendidas por los gobiernos de las últimas décadas en el campo de la educación superior tuvieron impacto en el gobierno universitario.²⁰ A través del mandato de «la universidad debe estar a la altura de los tiempos» se forzó a que la institución universitaria ejerciera rigor presupuestal y flexibilidad laboral, y se presionó a sus académicos para que encaminaran su producción según los requerimientos de las convocatorias que ofrecían becas y premios. Para instalar estas imposiciones fue necesario, entre otras cosas, impactar la tradición académica relacionada con los procesos decisorios basados en lo estipulado dentro de la legislación institucional y en la participación directa de los actores universitarios y de sus representantes en los cuerpos académicos.

Los cuerpos colegiados, contemplados en la legislación de las universidades autónomas, resultan inaceptables para la lógica de la privatización y de la empresa privada porque promueven el ejercicio efectivo de la autonomía colectiva e individual, al tiempo que combaten el centralismo y aceptan la pluralidad de visiones. Ambas cuestiones son ajenas al enfoque gerencial y eficientista requerido para poner en marcha los mandatos del mercado. Por ello hubo que buscar la manera para minar su poder y transformar los procesos decisorios y sus resultados.

Ya hace más de 2 lustros quedó claro el enfoque gerencial que penetró en las universidades públicas mexicanas (Casanova, 2009). Desde entonces se produjeron importantes cambios en las culturas institucionales y en las prácticas de sus actores, entre los que destacaron tanto el incremento de la burocratización como la centralización administrativa, ambos necesarios para enfrentar los procesos de evaluación externa (Díaz Barriga, 2005, 2009). La burocratización se expandió y se reforzó, además, porque el rectorado acrecentó su poder en la correlación de fuerzas respecto a la comunidad académica y a las organizaciones sindicales. Actualmente, el rector y su burocracia lo controlan todo: concentran la función de gerencia económica, el manejo político interno, el cabildeo externo, la conducción administrativa (Muñoz, 2006; Acosta, 2009) y la comunicación social.²¹

Al respecto, Díaz Barriga (2005: 6) señaló que la emergencia de los nuevos métodos de gestión, como la planificación estratégica y la evaluación por resultados, generaron la existencia de especialistas para este ámbito en cada institución, así como la dedicación de académicos destacados específicamente abocados a evaluar a sus pares. Todo esto provocó que los investigadores y profesores universitarios dedicaran una parte significativa de su tiempo a las tareas de evaluación:

²⁰ La limitación de la autonomía ha sido un importante impacto (Muñoz, 2015).

²¹ El cuadro de relaciones políticas de las universidades públicas es complicado por la variedad de instancias, actores internos y externos que intervienen. Para el logro de financiamiento, por ejemplo, cada universidad entra en relación con los gobiernos federal y local, con las cámaras de diputados, con 2 o 3 secretarías de Estado, con partidos políticos, con la asociación de universidades (ANUIES) y con sindicatos, entre otros.

llenado de informes y formatos para concursos; búsqueda, puesta en orden, entrega y recepción de comprobantes y papeles; revisión, análisis y dictamen de la información contenida en ellos, etc. Obviamente, esto ha derivado en la aparición de nuevos cuerpos de gobierno universitario, encargados de llevar a cabo las evaluaciones institucionales generales, que *compiten* con los cuerpos académicos tradicionales.

No existen, todavía, suficientes estudios empíricos sólidos que permitan clarificar las consecuencias que estos cambios trajeron para las universidades públicas mexicanas, ni los impactos que han tenido sobre la profesión académica en el país. Sin embargo, con las limitaciones inherentes a la práctica de tomar como válidas las experiencias de otras naciones, resulta sugerente lo referido por [Whitchurch \(2008, 2012b\)](#) respecto a las universidades del Reino Unido; la autora menciona que en las instituciones universitarias surgió un «tercer espacio», diferenciado de los tradicionales ámbitos de lo administrativo y de lo académico, y de acuerdo con lo observado y teorizado ella, en este nuevo espacio de gobierno universitario puede reconocerse una diversificación de tareas que hacen a la institución más compleja y dinámica.²²

En este contexto, [Whitchurch \(2012a\)](#) y otros autores ([Schneijderberg y Merkator, 2012](#) y [Macfarlane, 2012](#)) se han preguntado qué significa hoy «ser un académico», porque a las tradicionales funciones de docencia, de investigación y de difusión se le añadieron otras, particularmente las relacionadas con la internalización de las nuevas reglas en la profesión académica. [Porter \(2003\)](#) apuntó este problema en su ensayo *La universidad de papel*, en el cual denunció la existencia de una universidad hecha de papeles, de trámites y de certificaciones, y no de estudiantes y profesores. Sea como sea, lo cierto es que la imposición de mecanismos de evaluación, internos y externos, trajo como consecuencia que la burocracia, con todas sus degeneraciones ([Weber, 2004](#)), esté tomando el control de la universidad, y de los procesos y resultados de la profesión académica.

Incorporación de las tecnologías de la información y la comunicación

Poco a poco, las tecnologías de la información y de la comunicación (TIC) se han convertido en un soporte fundamental de las 3 funciones del trabajo académico: docencia, investigación y difusión. De hecho, el uso de las nuevas tecnologías ya está generalizado prácticamente en todos los ámbitos de la vida de los actores universitarios, de tal manera que, para ellos, ya cambiaron muchas maneras de hacer las cosas.

No cabe duda de que las tecnologías comunicativas e informáticas tienen una enorme trascendencia sociocultural, entre otras cosas, como citan algunos autores, porque el ciberespacio tiene una economía interna, así como una psicología y una historia propias ([Briggs y Burke, 2002](#)). Hay quienes les atribuyen la posibilidad de abrir el paso a una cultura a la que se ha dado en llamar *poshumana*, en referencia a un mundo en el que las máquinas se están humanizando, mientras que los seres humanos se están mecanizando ([Pérez, 2002](#)).

La incidencia de estas nuevas tecnologías en el trabajo académico es innegable. Su utilización masiva²³ ha implicado que en la universidad se haya instalado lo que [Castells \(1999\)](#) llamó un *nuevo modo de producción*, aludiendo al proceso laboral bajo el paradigma informacional. En

²² La diversificación institucional ha sido tratada en varias obras, entre las cuales destaca la de [Kerr \(2001\)](#).

²³ La utilización de las TIC en la universidad cubre casi todos los universos sociales, aunque en la docencia todavía no se cumplen las condiciones necesarias para incorporarlas completamente a la práctica ([Zubieta, Bautista y Quijano, 2012](#)). En la Encuesta de estudiantes de la UNAM, casi el 90% de los entrevistados está registrado en una red social y prácticamente el 100% tiene una cuenta de correo ([Suárez, 2011a](#)).

este nuevo modo de producción, la relación del trabajo con el tiempo y con el espacio ha sufrido una transformación fundamental que ha dado lugar a convivencias y coincidencias virtuales que se suman, cuando no sustituyen, a las presenciales.

Como se sabe, en términos económicos, el tiempo y el espacio son 2 factores fundamentales en la determinación de la productividad y de la competitividad. Ya mencionamos que incrementar la productividad de los académicos y hacerlos competir constituye la esencia del mandato gubernamental hacia las universidades. Esto quiere decir que, a los gerentes universitarios y a quienes promueven las políticas de evaluación de la educación superior, la llegada masiva de las TIC a la universidad les vino como anillo al dedo. El uso de las tecnologías de la información facilita que los académicos se lleven el trabajo a casa y lo hagan en todos lados y tiempos. El incremento del trabajo en lugares y horarios extrainstitucionales no implica el fin de la oficina, el salón de clases o del cubículo, sino la diversificación de los tiempos y espacios de trabajo. De hecho, ya se ha vuelto realidad el pronóstico de Castells: «El equipo tele-informático cada vez más móvil resaltará esta tendencia hacia la oficina ‘sobre la marcha’ en el sentido más literal» (Castells, 1999).

Hoy, la información necesaria está disponible en «la red» y es posible tener acceso a ella y trabajar a la hora que sea. Al difuminarse los horarios y los espacios institucionales del trabajo académico, muchos investigadores y profesores universitarios adoptan comportamientos extenuantes de autoexplotación, aunque es innegable que entre ellos se crea una sensación de libertad, en cuanto a la posibilidad de decidir cuándo y cómo cumplen con sus labores. Así que, volviendo al título del presente artículo, *¿Qué pasa con los académicos?*, otra respuesta posible es: están trabajando en exceso.

Estas tendencias hay que situarlas en el marco de la reestructuración de la relación capital-trabajo en el nuevo capitalismo, dentro del contexto del fenómeno de la globalización. Zia Qureshi (1996: 30), funcionario del Banco Mundial, definió la globalización como «un fenómeno que se ve impulsado por la tendencia generalizada hacia la liberalización del comercio y de los mercados de capital, la creciente internacionalización de las estrategias empresariales de producción y de distribución, y el avance tecnológico gracias al cual se están eliminando rápidamente los obstáculos al intercambio de capital».

Entre las muchas definiciones de globalización, incluimos la del Banco Mundial por el énfasis que hace respecto a que el fin último del mencionado fenómeno radica en eliminar los obstáculos al intercambio de capital; es decir, su objetivo asoma como netamente comercial y está puesto al servicio del capitalismo. Que quede claro entonces que bajo este contexto marcadamente económico es donde se están configurando los procesos culturales y sociolaborales de la profesión académica. La transformación tecnológica, puesta en el marco de las transformaciones organizativas y de la globalización, se ha dirigido a que las universidades generen relaciones de producción semejantes a las de las «empresas red».²⁴

Dice Castells (1999) que la empresa red emerge como un instrumento indispensable para fomentar la flexibilidad y que ésta es la fuente fundamental de la competitividad. El mismo autor advierte de que la empresa red también tiene efectos nocivos para las instituciones y para los trabajadores en la medida que, por un lado, quiebra los sistemas de convivencia institucionales-presenciales y, por otro, lacera la protección sindical de los trabajadores ya que, hasta ahora, «los sindicatos no funcionan en red, por lo que la generalización de esta forma productiva en último término acaba con los actuales sindicatos como forma de organización de los trabajadores».

²⁴ Las nuevas tecnologías permiten un funcionamiento flexible en red, con fuerza de trabajo dispersa en distintas empresas y localidades, al tiempo que se coordinan las tareas mediante intercambios de telecomunicados.

Así pues, bajo la lógica de mercado y de la competencia, la forma de trabajo en red fomenta la apropiación privada del conocimiento. De esta manera, los académicos crean y procuran contactos personales a través de relaciones que se encuentran interconectadas más allá de los espacios institucionales, elementos que permiten la circulación de la información y del conocimiento a escala planetaria. Tal forma de trabajo, dice el mismo autor, se encuentra asociada con los fenómenos de deslocalización, desinstitucionalización, fragmentación social, des-sindicalización, individualización y flexibilización del trabajo.

Nuevos tipos de docencia

Los cambios ocurridos dentro y fuera de la universidad han implicado transformaciones en la transmisión de conocimiento que se lleva a cabo en la institución, replanteando varios procesos, métodos y tradiciones de desempeño de la profesión académica en relación con su función docente. Tanto, que se puede decir que ha habido un importante cambio cultural respecto a la relación con los roles de los profesores y los estudiantes en el proceso enseñanza-aprendizaje. Para la universidad contemporánea resulta imperativo reconocer que la cultura escolar tradicional es cada vez más ajena a los gustos, valores, anhelos y preocupaciones de los estudiantes (Suárez, 2012).

Poco después del movimiento estudiantil de 1968, la antropóloga norteamericana Mead señaló que el modelo de relación educativa había evolucionado de una *cultura figurativa*, fundada en la continuidad de lo que transmite una generación a la siguiente, con base en las adquisiciones del pasado, a una *cultura cofigurativa* en la que las transmisiones de las generaciones pasadas a las más jóvenes pierden sentido y, en cambio, prevalecen las que se dan entre contemporáneos que comparten experiencias que sus mayores no han conocido. Desde entonces, la autora advirtió de que los jóvenes se estaban alejando de las enseñanzas que les transmitían sus padres y maestros y que la educación se estaba convirtiendo en un espacio de ruptura (Mead, 2009).

Por su parte, Barbero (1996) indicó, refiriéndose a la juventud contemporánea, que lo que hay de nuevo es una reorganización profunda en los modelos de socialización: ni los padres constituyen el eje de las conductas, ni los maestros son los únicos actores legitimados del saber, ni los libros son el centro que articula la cultura. Giddens (1995) afirmó que los cambios apuntan a la emergencia de sensibilidades desligadas de las figuras, estilos y prácticas de añejas tradiciones que definen la cultura y que ahora los sujetos se constituyen a partir de la conexión/desconexión con los aparatos.

Recurriendo nuevamente a Barbero (1996), podríamos decir que en la actualidad ocurre un *desordenamiento cultural* marcado por una ruptura generacional sin parangón en la historia. El desordenamiento y la ruptura afectan a la profesión académica, particularmente respecto a la concepción y el ejercicio de la función docente. Los profesores ya no ocupan, frente a sus estudiantes, la posición privilegiada que tenían, dado que estos últimos encuentran en los medios de comunicación otra *autoridad cultural* que los informa continuamente sobre todas las cuestiones. Sin duda, esta situación genera una carga emotiva entre profesores y estudiantes y constituye un reto para la profesión académica.²⁵

²⁵ Uno de los ejes más interesantes e importantes de este reto se ubica en el campo pedagógico. Al respecto, el texto de Postman (1994) destaca la disolución de la autoridad adulta en los procesos de aprendizaje y Vezzetti (1998) señala que los profesores no se están haciendo cargo de transmitir a los estudiantes *la memoria* y, como consecuencia, las nuevas generaciones se están distanciando de ella. Por su parte, Salinas (2004) apunta la necesidad de operar cambios en la administración, en los tiempos de trabajo docente y en los cánones de la enseñanza-aprendizaje.

Desde nuestro punto de vista, la respuesta a la pregunta que da título a este artículo, *¿qué pasa con los académicos?*, también se encuentra íntimamente relacionada con el trastocamiento de las jerarquías socioculturales en las que se apoyaba el proceso de enseñanza-aprendizaje tradicional, en el cual los profesores, la institución y sus bibliografías tenían el monopolio legítimo de la autoridad respecto a la transmisión de conocimiento. Las transformaciones ocurridas avizoran la *desinstitucionalización* del proceso de aprendizaje y replantean las relaciones de poder entre las distintas generaciones, así como el papel que juegan en el desarrollo del conocimiento.

Poniendo como marco estas transformaciones, se comprende que la sociedad reclame a las universidades que forme jóvenes reflexivos. La juventud de hoy requiere aprender a *descifrar críticamente* la información que encuentra en los medios de comunicación. A los profesores les toca enseñar a sus estudiantes a distinguir, discriminar, valorar y escoger información, y a convertirla en conocimiento (Suárez, 2015). Para que tal cosa suceda se requiere que los profesores y los estudiantes convivan, y que se inaugure entre ellos una relación que en lugar de ser antagónica (el profesor enseña y los estudiantes aprenden), sea complementaria (ambos aprenden el uno del otro). Indudablemente, como lo plantea Dussel (2005), llegó la hora de llevar a cabo «una redefinición del oficio docente: replanteando el lugar de la transmisión y la autoridad cultural».

La fórmula ya la planteó Freire (2005) en su obra titulada *Pedagogía del oprimido*, escribió:

...el educador no es el que simplemente educa, sino que al mismo tiempo es educado en el diálogo con el alumno. El último, al mismo tiempo que es educado, es educador. De esta forma los dos llegan a ser sujetos en el proceso donde progresan juntos, donde los argumentos de autoridad ya no son válidos.

Pero, lamentablemente, muchos académicos universitarios desconocen esta fórmula. La mayoría carece de formación en metodologías de enseñanza. En el sistema de educación superior se ha tendido a pensar que por el sólo hecho de ser profesionista y de tener experiencia en el campo, se tiene la preparación suficiente para ser docente. Obviamente esto no es cierto: ¿cuántas veces se ha dado el caso de excelentes profesionistas a quienes sus estudiantes tachan de malos maestros?

Además, la expansión que en las últimas décadas ha experimentado la educación superior ha implicado, entre otras cosas, que en algunas universidades de carácter público exista la tendencia a la saturación de las aulas por dificultades de crecimiento de las instituciones y de limitaciones presupuestales. Existe evidencia de que en la actualidad asisten a las universidades estudiantes de «nuevos tipos» y que la diversidad de capital cultural es algo que hoy caracteriza al sector estudiantil universitario (Rama, 2009).

Y, por si fuera poco, la creación de «nuevas» carreras y titulaciones, orientadas por la interdisciplina o por competencias, no encajan del todo dentro de las formas tradicionales del ejercicio de la docencia. Los grupos estudiantiles están conformados por alumnos que provienen de diferentes orígenes formativos y que tienen un manejo muy disparate de los conocimientos instrumentales (sean matemáticos, estadísticos, tecnológicos, comunicativos, etc.). Asimismo, el porcentaje de estudiantes de licenciatura que tienen participación activa en el mercado de trabajo es relativamente alto. A nivel nacional, el indicador de estudiantes de licenciatura que combinan sus estudios con el trabajo registra el 35% (Suárez, 2015: 220). Como se dice en varios artículos que aparecen en el libro compilado por Tenti (2006), queda claro que todo esto repercute en forma directa sobre el ejercicio del oficio de enseñar.

En efecto, todos los rasgos señalados exigen, entre otras cosas, que la transmisión y la evaluación de conocimientos y competencias que llevan a cabo los profesores sean «transversales», que reconozcan y tomen en cuenta la experiencia formativa adquirida por los estudiantes fuera de la escuela, así como la excesiva carga de trabajo y la consecuente falta de tiempo para estudiar

de algunos de sus alumnos. ¿Cómo podrían enfrentar los académicos todos estos retos sin tener una formación específica y la propia vocación para la docencia? Una reacción lógica deriva en el desarrollo de sentimientos de impotencia y de abierto desinterés.

El resultado expone la dificultad de la convivencia entre profesores y estudiantes. Se ha debilitado la visualización de la universidad como lugar de encuentro y de contacto multicultural en donde se producen transformaciones en relación con la donación y la recepción de cultura, de conocimiento y de experiencias entre distintas generaciones. No es casual, entonces, que los estudiantes de licenciatura de la UNAM hayan respondido, con una frecuencia relativamente alta, que sus profesores muestran poca accesibilidad fuera de clase (28%) y que tienen poco interés en los alumnos (27%) (Suárez, 2012).

Identidades fracturadas y desconocimiento entre pares

A lo largo del artículo hemos tratado de dejar claro que, con diferencias entre instituciones, actualmente, en las universidades mexicanas impera un escenario empresarial, gerencialista y tecnologizado. Hemos hablado de cómo las tradicionales funciones de docencia y de investigación, asignadas a la profesión académica, han sido afectadas y que, además, han sido sumadas nuevas tareas al quehacer de profesores e investigadores. Hemos referido algunos aspectos acerca de los roles y relaciones de poder que se han gestado recientemente en las universidades debido a la emergencia de un tercer espacio de gobierno vinculado con la evaluación del desempeño de los profesores e investigadores y de sus proyectos, lo que se ha traducido en la remuneración diferencial de los académicos²⁶ —independientemente de su nombramiento—, y en la búsqueda frenética de lograr una productividad «que dé puntos». Toca ahora visualizar cómo tales factores impactan en las identidades.

La literatura sobre los cambios recientes registrados en las identidades académicas es vasta, aunque hasta ahora escasean los trabajos que hagan referencia a Latinoamérica. Autores ingleses como Henkel (2000), Becher y Trowler (2001) y Barnett (2005) escribieron acerca de cambios en la cultura universitaria que generaron nuevas identidades académicas. Whitchurch (2008) abordó el tema utilizando el concepto de «identidad fluida», acuñado por Delanty, 2001. Por su parte, Schneijderberg y Merkator (2012), Macfarlane, 2011, Deem (1998) y Rhoades (1998) apuntaron que los efectos de los cambios acaecidos implicaron que profesores e investigadores de las universidades se convirtieran en «paraacadémicos», «gerentes académicos» o «académicos gerenciados». Los autores asentaron el fuerte impacto que ha tenido sobre las identidades de los profesores e investigadores la tendencia a tener que llenar formatos y papeles para conseguir financiamientos y mejorar sus ingresos.

Al respecto, Readings (1996) observó que las ideas académicas se vieron asfixiadas bajo el peso de los imperativos de la productividad y de la eficiencia, y esto ha tenido repercusiones importantes en la manera como los académicos se perciben a sí mismos, perciben su trabajo y su relación con la institución universitaria. También las nociones de autonomía y de libertad académicas, alrededor de las cuales se habían construido tradicionalmente las identidades académicas, se han ido erosionando de forma progresiva para dar paso a una nueva profesión basada en criterios

²⁶ En México, a fines de los años ochenta, la política del gobierno hacia la educación superior perfiló un paradigma de deshomologación del salario de los académicos alimentado por conceptos como coordinación, excelencia, calidad, eficiencia, competencia, productividad y pertinencia. Este paradigma, con algunas vertientes, se ha traído hasta nuestros días (Muñoz, 2007).

empresariales que hacen hincapié en la urgencia (Rué y Lodeiro, 2010: 194) y en el cumplimiento de «cuotas» y *deadlines* establecidos por los mecanismos de evaluación formal del desempeño.

Todavía está pendiente realizar investigaciones específicas sobre lo que ocurre en México. Pero si se aprecia de manera integral lo sucedido en las instituciones de educación superior e investigación durante las 3 últimas décadas, en términos culturales, uno puede observar que el *capitalismo académico*²⁷ ha hecho mella sobre las prácticas y la subjetividad de los profesores e investigadores de las universidades mexicanas. El giro hacia el «emprendimiento» o «negocio» académicos ya ha sido dado. Actualmente, en la estructura y los valores académicos sobresa la importancia del individualismo competitivo.

Las percepciones, las significaciones y el sentido de lo que es ser un académico universitario deben ser leídas en el marco de las representaciones construidas en la sociedad, en cada momento dado. En el capitalismo actual, las representaciones de éxito están siendo construidas en relación con la competencia global, y para que las universidades resulten competentes, la estrategia ha sido fomentar en sus académicos *el espíritu* del concurso y de la ganancia (Boltanski y Chiapello, 2002).

Al abrir paso a la cultura de la competencia y al espíritu de la ganancia, se derrumbaron las autorrepresentaciones de los académicos comprometidas con el *ethos*²⁸ colectivo que adhiere las identidades universitarias, disciplinares, profesionales e institucionales, a las expectativas de participar en la resolución de los problemas de su entorno inmediato y en la construcción de una mejor vida para todos. Consecuentemente, entre muchos profesores e investigadores, sobre todo entre los que cuentan con antigüedad en la institución, se ha generado una sensación de pérdida y de deslealtad respecto a la tradición cultural de la universidad que considera el conocimiento y la educación como bienes públicos. Esa universidad fomentaba entre sus actores la búsqueda del interés común y la convicción de que los bienes públicos representan derechos que deben ser provistos, a todos, por el Estado.

Por su parte, los más jóvenes se sienten afortunados. Para nadie es un secreto que el mercado de trabajo en México está precarizado y que para los jóvenes con educación superior resulta difícil tener un buen empleo. En estas circunstancias, ocupar una plaza académica en una universidad, más aún si es pública y con prestigio, representa una fortuna, sobre todo si se piensa que el acceso no es para nada fácil; la demanda es mayor que los puestos que se ofrecen, y no necesariamente se quedan los mejores. Para decirlo con Castoradis (2012): hoy en día «la selección de los más aptos es la selección de los más aptos para hacerse seleccionar».

Así que, estando las cosas como están en México, acceder a una plaza de tiempo completo en una universidad pública exige no sólo tener conocimientos y vocación para la docencia y la investigación sino capacidades para «saberse vender» en un mercado en el que como lo menciona Sennet (2007), «el ganador se lo lleva todo»; no hay premios de consolación. Es decir, la profesión académica no sólo es meritocrática, también resulta claramente excluyente.

La competencia por el trabajo y por los recursos, así como el egoísmo, se han colocado en el seno de la cultura universitaria. Esto significa que, en la institución, las acciones de los investigadores y de los profesores se rigen por las consideraciones éticas que atribuyera Smith (2008) al sujeto

²⁷ Slaughter y Leslie, en su libro *Academic capitalism* (1997), acuñaron este concepto señalando el uso que las universidades hacen del capital humano de sus académicos con el propósito de incrementar sus ingresos. Asimismo, aludieron al conjunto de iniciativas y de comportamientos de esta institución y de sus actores que, motivados económicamente, hacen esfuerzos para asegurar la obtención de recursos externos.

²⁸ La palabra *ethos* designa los aspectos morales y estéticos de una cultura. Marca una actitud frente a uno mismo y el mundo. También se refiere a disposiciones Geertz, 1987.

racional en su obra *La riqueza de las naciones*. Ahora, como lo ha dicho Giddens (1996), el individuo debe ser más activo en el desarrollo de su biografía personal y no dedicar tiempo a encontrar soluciones para mejorar la vida de los otros. Con esta lógica, los académicos, de ser intelectuales y científicos comprometidos socialmente, se han transformado en «expertos» y su quehacer se ha distanciado de la duda, del cuestionamiento de lo establecido y del compromiso educativo. Actualmente, los profesores e investigadores encuentran su mayor satisfacción en ver sus nombres en los títulos de sus publicaciones, en las listas de ganadores de reconocimientos y, por supuesto, en los honorarios y facturaciones adicionales que se distribuyen.

El vínculo de la universidad con el humanismo²⁹ ha sido desplazado por la racionalidad del nuevo capitalismo, el cual pone atención y valora las dimensiones que impulsan el crecimiento económico y la competitividad por sobre cualquiera otra cosa. En este contexto, la profesión académica se ha ido convirtiendo en productora del «yo-ideal» desde donde se proyecta a toda la sociedad, y especialmente a los jóvenes, el tipo de hombre, extraído del modelo del *homo economicus* en su versión de *homo consumericus*, que necesita el nuevo capitalismo para existir y reproducirse. La identidad de «par», en la cual se legitiman la mayoría de los procesos de evaluación académica, ha perdido el sentido que la vinculaba con la construcción de un «nosotros» que comparte visiones, valores y compromisos intelectuales, sociales e institucionales. Al ponderar al individuo por encima de lo social, la línea divisoria entre el competidor y el compañero se vuelve difusa y, en consecuencia, la diferencia entre estas 2 identidades se ha tornado borrosa. Hoy en día, entre pares, más que solidaridad, lo que hay es competencia.

En fin, todo indica que, en las universidades mexicanas, las identidades académicas ya no derivan en procesos de construcción de actores colectivos que puedan refundar y trascender las necesidades y los impulsos particulares de los individuos; entre los profesores e investigadores, los lazos de pertenencia y de compromiso comunitario y social se encuentran desdibujados.

Un reto para las ciencias sociales

No es intención de este texto hacer comparaciones entre lo que sucede con los académicos diferenciando por áreas de conocimiento. Sería interesante hacerlo y probablemente, como resultado de la heterogeneidad entre grupos tan aludida en este texto, resultaría que las intensidades de las problemáticas mencionadas son distintas según el área. Pero el objetivo de haber incluido en este texto un apartado referido a las ciencias sociales no es tal, sino llamar la atención sobre la importancia que tiene ligar el quehacer de estas disciplinas con los procesos de cambio social, particularmente con el país, con la educación y con las instituciones educativas.

Es cierto que varias veces las ciencias sociales han sido puestas al servicio del poder y han funcionado como el instrumento desde donde emanaban estrategias y políticas públicas que favorecerían el dominio del mercado por sobre los valores humanistas y sociales. No se puede desconocer que han sido los estudiosos de estas ciencias quienes han desarrollado las teorías y propuestas que inducen a los individuos y a las instituciones —incluidas las de investigación y de educación superior— a normar sus comportamientos por los valores del mercado.

²⁹ Hay varias formas de definir el humanismo. Tomamos aquí una postura que lo vincula con el cultivo de las humanidades y con una preocupación ética que hace hincapié en el valor y la agencia de los seres humanos, individual y colectivamente, que se adhiere al pensamiento crítico, al secularismo y a la ciencia, con el fin de entender el mundo e intervenir responsablemente en los asuntos públicos. En forma sintética, la palabra humanismo refiere al énfasis en los valores humanos, ya sean valores religiosos o laicos, científicos o no (Crane, 1967).

También es cierto que se han hecho propuestas alternativas que alientan la crítica a lo que está pasando pero, en la actualidad, las teorías y propuestas sociales y políticas que ponderan la acción del mercado constituyen la forma hegemónica de ver las cosas. Esta tendencia a favor del mercado parece análoga a un movimiento intelectual que comenzó en el siglo XVI, cuando en Europa la producción del pensamiento hegemónico se fue desplazando desde el Mediterráneo hacia los países del norte y, un poco después, a los Estados Unidos. De hecho, política, social y culturalmente es posible establecer un parangón entre el desarrollo del capitalismo y el proceso de desplazamiento de la producción de ideas dominantes de los territorios del sur a los del norte, y obviamente resulta que el influjo de este proceso sobre las universidades y la profesión académica es de larga data.³⁰ Desde esta visión, lo que está pasando en Latinoamérica, y particularmente a los académicos de las universidades mexicanas, podría ser visto como una especie de remate.

En un texto de Borón (2006), el autor relata que actualmente Latinoamérica tiene una enorme responsabilidad ante los pueblos del tercer mundo por ser el patio trasero de los Estados Unidos. Según dice, «esta situación nos enfrenta a los esfuerzos de dominación y de sujeción del país más poderoso del mundo; somos sus víctimas más inmediatas, pero, justo por esto, estamos en condiciones de analizar este fenómeno sin mediaciones y en mejores circunstancias que en cualquiera otra parte del mundo, siempre y cuando mantengamos el pensamiento crítico». De aquí que resulte necesario, e incluso urgente, que los científicos sociales latinoamericanos sitúen, analicen e interpreten *lo que está pasando a los académicos* y a las universidades latinoamericanas en el marco de los procesos históricos de construcción de hegemonía y de dominio en el actual contexto de la globalización económica.

Puesto en este marco, el hecho de que, en las universidades mexicanas, agendas, temas, lenguajes, estilos, enfoques, hipótesis de trabajo, tiempos, etc., estén siendo definidos por los procesos de evaluación del trabajo académico no es nimio. Tampoco lo es que las necesidades de promoción individual estén llevando a que los profesores e investigadores busquen publicar sus artículos en revistas extranjeras. La agenda y las características de la investigación no solamente son controladas por los criterios de evaluación de quienes otorgan financiamientos en el país y en el mundo, sino también por los comités editoriales de los *journals* extranjeros. De seguir así las cosas, lo que podemos esperar es que la academia mexicana quede enteramente colonizada por las lógicas económicas y de mercado globales que sobrestiman el pensamiento que viene «del norte», e invadida por criterios de celebridad y de competencia.

Aquí cabe formular la misma pregunta que se hace Borón en el trabajo antes citado: ¿será posible concretar un proyecto de renovación del pensamiento crítico en la academia? El autor da una respuesta negativa y opina que, en la región, «los académicos han sido puestos en un lugar en el que jamás les pasaría por la cabeza atreverse a desafiar los saberes establecidos y los poderes que sobre ellos se levantan» (Borón, 2006).

Es difícil refutar esta opinión de Borón porque todo lo aquí dicho apunta en el mismo sentido. Pero, como nosotros mismos somos investigadores de ciencias sociales, sabemos que no sería justo ni conveniente dejar implantada, en el imaginario colectivo y en el terreno de las autorrepresentaciones, la imagen de que los profesores e investigadores de las universidades públicas latinoamericanas están dedicados a cumplir con los requisitos dictados por procesos institucionales de evaluación, inseparablemente ligados a los temas del poder y el control. Ya Castoriadis (1985 y 2012) advirtió que el imaginario es la fuente de todo lo que se instituye o se crea, tanto

³⁰ A partir del siglo XIX, en el momento en que la Revolución industrial comenzó, desde Gran Bretaña, por el mundo, el objetivo de las universidades y de sus academias evolucionó de la enseñanza al fomento del pensamiento productivo (Hobsbawm, 2010).

en el psiquismo como en el devenir histórico. Por lo tanto, el imaginario produce, más que representa, y tiene un sentido proyectivo más que retrovisor (Urteaga, 2011: 49). ¿Qué más conveniente podría ser para el capitalismo académico dejar atrás la tradición de representar a los académicos como personas críticas, que comprenden sus derechos y sus compromisos sociales? Por ello, no podemos caer en la tentación de fomentar tal representación sino que, por el contrario, queremos hacer lo posible por cambiarla.

Comenzamos este texto ponderando la heterogeneidad como una característica de la profesión académica. Una evidencia empírica de tal heterogeneidad es que en las universidades públicas latinoamericanas persistan espacios de agencia institucional que mantienen fuertes niveles de autonomía en el desarrollo de sus pensamientos y prácticas. Desde algunos de estos espacios, como lo es el Seminario de Educación Superior que opera en la UNAM desde el año 2000, se ha advertido acerca de los cambios recientes que experimenta la profesión académica y sobre las consecuencias perniciosas que tienen los procesos de evaluación del desempeño de profesores y de investigadores. Se ha dejado claro que no hay oposición a ellos, sino que es necesario plantearlos y aplicarlos de otra manera para que las universidades y sus académicos provean de los pensamientos y conocimientos críticos que necesitan las sociedades para construir una vida buena y justa para todos.

Actualmente, la moneda está en el aire. Fuera y dentro de las universidades existen *redes de indignación y esperanza* (Castells, 2012) dispuestas a denunciar los efectos nocivos de las políticas públicas e institucionales que acentúan las lógicas del mercado, y a impulsar y luchar por propuestas alternativas. Durante las 2 últimas décadas, en varias ocasiones, las calles de México y de varios lugares del mundo se han llenado de manifestantes que han mostrado públicamente su malestar ante la subordinación obligada de la educación a las imposiciones del mercado. Por cierto, en la mayoría de los casos, han sido los estudiantes quienes llevan la batuta.

Innerarity (2015a,b) apunta que «los tiempos de indignación [...] son momentos en los que es más necesaria que nunca la reflexión acerca de la política, sus instrumentos, sus posibilidades y sus límites». En México, los académicos de ciencias sociales de las universidades públicas deben responder a este reto. Urge que los profesores e investigadores accionen y tomen la palabra. Se necesitan teorías que permitan comprender mejor lo que está pasando en el país, particularmente en nuestras universidades. Se requiere realizar, liderar y acompañar proyectos que permitan un tipo de intervención social eficaz, coherente y capaz de generar una participación social organizada y, de ser posible, nuevas políticas públicas para la educación. El gran reto es volver a creer en la política y en las instituciones, y retomar la conciencia de que la evaluación que realmente importa y trasciende es la que hace la historia.

Referencias

- Augé, Marc. (2014). *Los nuevos miedos*. Buenos Aires: Editorial Paidós.
- Aboites, Hugo. (2012). *La medida de una nación. Los primeros años de la evacuación en México, historia de poder y de resistencia (1982-2010)*. México: Itaca.
- Acosta, Adrián. (2009). *Príncipes, burócratas y gerentes. El gobierno de las universidades públicas en México*. México: ANUIES.
- Akerlof, George. (1970). The Market for “Lemons”: Quality Uncertainty and the Market Mechanism. *The Quality Journal of Economic*, 84(3)
- Barbero, Martín. (1996). Heredando el futuro. Pensar la educación desde la comunicación. *Nómadas*, 3(5).
- Barnett, Ronald. (2005). Re-opening Research: New Amateurs or New Professionals? En R. Finnegan (Ed.), *Participating in the Knowledge Society*. Nueva York: Macmillan.
- Becher, Tony y Trowler, Paul. (2001). *Academic Tribes and Territories: Intellectual Enquiry and the Culture of Disciplines*. Philadelphia: SRHE, Open University Press.

- Boltanski, Luc y Chiapello, Eve. (2002). *El nuevo espíritu del capitalismo*. Madrid: Ediciones Akal.
- Borón, Atilio. (2006). *Las ciencias sociales en la era neoliberal: entre la academia y el pensamiento crítico*. *Tareas*, (122).
- Bourdieu, Pierre. (1984). *Distinction: A Social Critique of the Judgement of Taste*. Londres: Routledge y Kegan Paul.
- Briggs, Asa y Burke, Peter. (2002). *De Gutenberg a Internet. Una historia social de los medios de comunicación*. Madrid: Taurus.
- Brunner, José Joaquín y Uribe, Daniel. (2007). *Mercados universitarios: el nuevo escenario de la educación superior*. Santiago: Universidad Diego Portales.
- Castells, Manuel. (1999). *La era de la información. La sociedad red*. México: Siglo XXI Editores.
- Castells, Manuel. (2012). *Redes de indignación y esperanza. Los movimientos sociales en la era de Internet*. Madrid: Alianza Editorial.
- Casanova, Hugo (2009). La universidad pública en México y la irrupción de lo privado. En: Humberto Muñoz García (coord.). *La universidad pública en México*. México: SES, UNAM y Miguel Ángel Porrúa.
- Castoriadis, Cornelius. (1985). *La institución imaginaria de la sociedad*. Barcelona: Tusquets.
- Castoradis, Cornelius. (2012). *El avance de la insignificancia*. Buenos Aires: Eudeba.
- Crane, Ronald S. (1967). *The Idea of Humanities and Other Essays Critical and Historical*. Chicago: University of Chicago Press.
- Delanty, Gerard. (2001). *Challenging Knowledge: The University in the Knowledge Society*. Buckingham: Open University Press.
- Díaz Barriga, Ángel (2005). Riesgos de la evaluación y acreditación de la educación superior. Trabajo presentado en el seminario regional *Las nuevas tendencias de la evaluación y acreditación en Latinoamérica y el Caribe*, 6 y 7 de junio. IESALC, CONEAU, Buenos Aires.
- Díaz Barriga, Ángel. (2009). *El docente y los programas escolares. Lo institucional y lo didáctico*. México: IISUE-UNAM.
- Deem, Rosemary. (1998). 'New Managerialism' and Higher Education: The Management of Performances and Cultures in Universities in the United Kingdom. *International Studies in Sociology of Education*, 8(1).
- Dussel, Inés (2005). Impacto de los cambios en el contexto social y organizacional del oficio docente. Ponencia presentada en el Seminario Internacional *La renovación del oficio docente; vocación, trabajo y profesión en el siglo XXI*. 9-10 de noviembre, IIPE-UNESCO, Buenos Aires.
- Estudio comparativo de las universidades mexicanas* (2013). México: DGEI, UNAM [consultado el 6 Oct 2015]. Disponible en: <http://www.ecum.unam.mx/>
- Follari, Roberto. (2008). *La selva académica*. Rosario: Homo Sapiens Editores.
- Foucault, Michel. (2008). *Vigilar y castigar*. México: Siglo XXI Editores.
- Freire, Paulo. (2005). *La pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI Editores.
- Galaz, Jesús, Gil, Manuel, Padilla, Laura, Sevilla, Jorge y Arcos, José L. (2012). *La reconfiguración de la profesión académica en México*. México: UAS y UABC.
- García Salord, Susana. (1999). Los académicos de la UNAM: un viejo problema y dos retos para un nuevo milenio. *Revista Sociológica*, 14(41).
- García Salord, Susana. (2000). La carrera académica: Escalera de posiciones y laberinto de oportunidades. México: CEIICH-UNAM [consultado el 24 Oct 2016]. Disponible en: <http://www.ceiich.unam.mx/educacion/susana.htm>
- García de Fanelli, Ana. (2009). La docencia como profesión y su estructura ocupacional y de incentivos. En Ana María García de Fanelli (Ed.), *Profesión académica en la Argentina: carreras e incentivos a los docentes en las universidades nacionales*. Buenos Aires: Centro de Estudios de Estado y Sociedad.
- Geertz, Clifford. (1987). *La interpretación de las culturas*. Barcelona: Gedisa.
- Giddens, Anthony. (1995). *La constitución de la sociedad: bases para la teoría de la estructuración*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Giddens, Anthony (1996). Modernidad y autoidentidad. En: Josexto Beriain (comp.) *Las consecuencias perversas de la modernidad: Modernidad, contingencia y riesgo*. Anthropos, Barcelona.
- Gil, Manuel. (1993). *Académicos. Un botón de muestra. Colección de ensayos*. México: UAM-A.
- Gil, Manuel (2000). El oficio académico en México (1960-2000). Ponencia presentada en Encuentro de Especialistas de Educación Superior. México: Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades-UNAM.
- Gil, Manuel (2004). Amor de ciudad grande: una visión general del espacio para el trabajo académico en México. En: Phillip G. Altbach (Coord.). *El ocaso del gurú. La profesión académica en el tercer mundo*. Universidad Autónoma Metropolitana, México.
- Gil, Manuel, Rodríguez, Roberto y Pérez, María. (2009). *Cobertura de la educación superior en México*. México: ANUIES.
- González Casanova, Pablo y Aguilar Camín, Héctor. (2004). *México ante la crisis. El impacto social y cultural/las alternativas*. México: Siglo XXI Editores.

- Grediaga, Rocío. (2000). *Profesión académica: disciplinas y organizaciones, procesos de socialización y sus efectos en las actividades y resultados de los académicos mexicanos*. México: ANUIES.
- Grediaga, Rocío. (2001). Retos y condiciones de desarrollo: la profesión académica en México en la última década. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 6(11). México: Consejo Mexicano de Investigación Educativa, A.C.
- Henkel, Mary. (2000). *Academic Identities and Policy Change in Higher Education*. Londres: Jessica Kingsley Publishers.
- Hobsbawm, Eric. (2010). *La era del capital 1848-1875*. Buenos Aires: Crítica.
- Ibarra Colado, Eduardo. (2001). Considering «New Formulas» for a «Renewed University»: The Mexican Experience. *Organization*, 8(2).
- Ibarra Colado, Eduardo, Rondero, Norma (2005). Periodización y características de los modos de regulación del trabajo académico en la Universidad Autónoma Metropolitana. En: Gil Antón, Manuel (coord.), *La carrera académica en la UAM*. UAM, México.
- Innerarity, Daniel (2015). El gran riesgo es que la política llegue a ser irrelevante. Entrevista de José María Izquierdo. *Diario El País* [consultado el 6 Oct 2015]. Disponible en: http://elpais.com/elpais/2015/09/25/eps/1443178000_556806.html
- Innerarity, Daniel (2015). La política en tiempos de Indignación. *Diario El Mundo* [consultado el 6 Oct 2015]. Disponible en: <http://www.elmundo.es/opinion/2015/09/08/55edc6bd268e3e5c118b4591.html>
- Kerr, Clark. (2001). *The Uses of the University*. Cambridge: Harvard University Press.
- Küng, Hans. (1967). *La justificación*. Barcelona: Estela.
- Macfarlane, Bruce. (2011). The Morphing of Academic Practice: Unbundling and the Rise of the Para-academic. *Higher Education Quarterly*, 65(1).
- Macfarlane, Bruce. (2012). *Intellectual Leadership in Higher Education*. Londres: Routledge, SRHE.
- Mead, Margaret. (2009). *Cultura y compromiso. El lenguaje de las nuevas generaciones*. Barcelona: Gedisa.
- Mills, Charles W. (1969). *De hombres sociales y movimientos políticos*. México: Siglo XXI Editores.
- Moreno-Brid, Juan Carlos y Ros Bosch, Jaime. (2010). *Desarrollo y crecimiento de la economía mexicana. Una perspectiva histórica*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Morphew, Christopher y Eckel, Peter. (2009). *Privatizing the Public University. Perspectives from across the Academy*. Baltimore: The Johns Hopkins University Press.
- Muñoz, Humberto (2002). Orientaciones y respuestas políticas de los académicos universitarios. En: Humberto Muñoz (coord.), *Universidad: política y cambio institucional*, UNAM y M.A. Porrúa, México.
- Muñoz, Humberto (2006). Universidad pública y gobierno: relaciones tensas y complejas. En: Humberto Muñoz (coord.), *Relaciones universidad-gobierno*. UNAM, México.
- Muñoz, Humberto (2007). Consideraciones sobre la política de deshomologación salarial del trabajo académico. En: Daniel Cazés, Eduardo Ibarra, Luis Porter (coords.), *Disputas por la universidad: cuestiones críticas para confrontar su futuro*. 23 páginas. CIICH-UNAM, México.
- Muñoz, Humberto. (2015). Un apunte sobre las limitaciones impuestas a la autonomía universitaria. *Revista de la Educación Superior*, 44(176). ANUIES, México.
- Ordorika, Imanol y Rodríguez, Roberto. (2009). *Seguimiento de rankings universitarios. Evaluación institucional en la UNAM*. México: DGEI-UNAM.
- Pedró, Frances. (2004). *Fauna académica*. Barcelona: UOC.
- Pérez, Juan. (2002). *Síndromes modernos. Tendencias en la sociedad actual*. Madrid: Espasa.
- Porter, Luis. (2003). *La universidad de papel: Ensayos sobre la educación superior en México*. México: UNAM.
- Postman, Neil. (1994). *The disappearance of childhood*. Nueva York: Vintage Books.
- Rama, Claudio. (2009). La tendencia a la masificación de la cobertura de la educación superior en América Latina. *Revista Iberoamericana de Educación*, 50 [consultado el 6 Oct 2015]. Disponible en: <http://www.rieoei.org/rie50a09.pdf>
- Readings, Bill. (1996). *The University in Ruins*. Cambridge: Harvard University Press.
- Rhoades, Gary. (1998). *Managed Professionals: Unionsized Faculty and Restructuring Academic Labor*. Nueva York: State University of New York Press.
- Rodríguez, José Raúl, Urquidí, Laura Elena y Mendoza, Guadalupe. (2009). Edad, producción académica y jubilación en la Universidad de Sonora: una primera exploración. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 14(41).
- Rué, Joan y Lodeiro, Laura. (2010). *Equipos docentes y nuevas identidades académicas en educación superior*. Madrid: Narcea.
- Salinas, Jesús. (2004). Innovación docente y uso de las TIC en la enseñanza universitaria. *Revista Universidad y Sociedad del Conocimiento*, 1(1).
- Schneijderberg, C. y Merkator, N. (2012). *Higher Education Professionals. Trabajo presentado en la Conferencia Internacional Changing Conditions and Changing Approaches of Academic Work*. Berlín: INCHER, Kassel University.
- Sennet, Richard. (2000). *La corrosión del carácter. Las consecuencias personales del trabajo en el nuevo capitalismo*. Barcelona: Anagrama.

- Sennet, Richard. (2007). *La cultura del nuevo capitalismo*. Barcelona: Anagrama.
- Slaughter, Sheila y Leslie, Larry. (1997). *Academic Capitalism: Politics, Policies and the Entrepreneurial University*. Baltimore: John Hopkins University Press.
- Smith, Adam. (2008). *La riqueza de las naciones*. Madrid: Alianza Editorial.
- Suárez, María Herlinda. (1983). *Diagnóstico del personal académico de la UNAM*. México: UNAM.
- Suárez, María Herlinda. (2011). *Encuesta de los estudiantes de la UNAM, 2011*. México: UNAM, SES, SIJ y CRIM.
- Suárez, María Herlinda (2011). Becarización. *Campus* (404), Suplemento de *Milenio Diario*.
- Suárez, María Herlinda (2012). Confusión en la academia. ¿Evaluar o descalificar? *Campus* (280), Suplemento de *Milenio Diario*.
- Suárez, María Herlinda (2015). La centralidad de la juventud. *Campus* (631), Suplemento de *Milenio Diario*.
- Tenti, Emilio (Comp.) (2006). El oficio docente, vocación, trabajo y profesión en el siglo XXI. Siglo XXI Editores, Argentina.
- Touraine, Alain y Khosrokhavar, Farhad. (2002). *La búsqueda de sí mismo. Diálogo sobre el sujeto*. Barcelona: Paidós.
- Tünnerman, Carlos. (1996). *La educación superior en el umbral del siglo XXI*. Caracas: CRESALC.
- Urteaga, Maritza. (2011). *La construcción juvenil de la realidad. Jóvenes mexicanos contemporáneos*. México: UAM-Juan Pablos.
- Van der Berghe, Pierre. (1970). *Academic Gamesmanship. How to Make a PhD Pay*. Nueva York: Abelard Schuman.
- Vezzetti, Hugo. (1998). *Pasado y presente: guerra, dictadura y sociedad en la Argentina*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Weber, Max. (2004). *Estructuras de poder*. México: Ediciones Coyoacán.
- Whitchurch, Celia. (2008). *Shifting Identities, Blurring Boundaries: The Changing Roles of Professional Managers in Higher Education*. Londres: Center for Studies in Higher Education.
- Whitchurch, Celia. (2012a). Expanding the parameters of Academia. *Higher Education*, 1(64).
- Whitchurch, Celia. (2012b). *Reconstructing Identities in Higher Education: The Rise of "Third Space" Professionals*. Nueva York: Routledge.
- Zubieta, Judith, Bautista, Tomás y Quijano, Álvaro. (2012). *Aceptación de las TIC en la docencia. Una tipología de los académicos en la UNAM*. México: UNAM y Miguel Ángel Porrúa.
- Zia Qureshi. (1996). La globalización: nuevas oportunidades, grandes desafíos. *Finanzas y Desarrollo*, 33(1).

Artículo

Los Profesores de Tiempo Parcial en las universidades públicas estatales: una profesionalización inconclusa

Part-time faculty in public universities: An unfinished process of professionalization

Ariadna Isabel López Damián^{a,*}, Omar García Ponce de León^b,
Ricardo Pérez Mora^c, Virginia Montero Hernández^d y
Elsa Liliana Rojas Ortiz^b

^a Universidad de California, Riverside, Estados Unidos

^b Facultad de Estudios Superiores de Cuautla, Universidad Autónoma del Estado de Morelos, Cuernavaca, México

^c Departamento de Políticas Públicas, Centro Universitario de Ciencias Económico Administrativas, Universidad de Guadalajara, Guadalajara, México

^d Universidad Estatal de California, Stanislaus, Estados Unidos

Recibido el 17 de diciembre de 2015; aceptado el 28 de junio de 2016

Disponible en Internet el 2 de noviembre de 2016

Resumen

El artículo aborda la profesión académica a través del análisis de las formas de participación de Profesores de Tiempo Parcial en 3 universidades públicas en México. Los hallazgos se basan en entrevistas semiestructuradas a 56 Profesores de Tiempo Parcial. Encontramos 3 perfiles profesionales que describen las formas de participación de estos profesores. La definición de los 3 perfiles tiene como base la intersección de 3 elementos de la práctica académica: 1) la relación laboral de los profesores de tiempo parcial con la universidad; 2) las actividades que realizan en la universidad, y 3) sus planes profesionales dentro de la universidad.

© 2016 Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior A.C. Este es un artículo Open Access bajo la licencia CC BY-NC-ND (<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>).

Palabras clave: Profesión académica; Académicos; Prácticas académicas; Profesor tiempo parcial; Universidad pública estatal

* Autor para correspondencia.

Correo electrónico: alope052@ucr.edu (A.I. López Damián).

Abstract

The study explores the academic profession by analyzing the experiences of part-time faculty in three public universities in Mexico. We used 56 semi-structured interviews to understand the perspectives of part-time faculty toward their forms of participation in the workplace. This study derives from a larger project aimed at understanding the context, activities and interactions in which faculty engage as part of their profession. We found three profiles that characterize part-time faculty's participation at the university. The definition of the profiles is based on the relationships among: 1) their occupational status; 2) the activities faculty perform at the university; and 3) their professional aspirations and plans within the university. © 2016 Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior A.C. This is an open access article under the CC BY-NC-ND license (<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>).

Keywords: Academic profession; Faculty; Academic practices; Part-time faculty; Public universities

Introducción

La profesión académica como objeto de estudio ha tomado importancia creciente en las últimas décadas; tanto a nivel internacional (Altbach, 1996; Clark, 1987; Dobbie y Robinson, 2008) como nacional (Galaz y Gil, 2009; Gil Antón, 1994; Grediaga, 2001) son cada vez más los tratados que enfocan su interés en la profesión y en el trabajo académico. Estos análisis se han centrado primordialmente en quienes tienen contratos de tiempo completo, y realizan actividades de investigación, de formación y de gestión, y se involucran en actividades de difusión, de vinculación y de aplicación de conocimientos. Existen pocos estudios que exploran a profundidad la vida y el trabajo de los Profesores de Tiempo Parcial (PTP) en el contexto mexicano (López, 2012); incluso a pesar del incremento significativo de profesores de tiempo completo en las universidades públicas en México, la planta académica en estas instituciones está conformada principalmente por PTP (ANUIES, 2015), aspecto que plantea la necesidad de examinar a esta población de académicos.

Los estudios existentes trazan diversas perspectivas sobre las funciones y la calidad de trabajo que los PTP desempeñan; varios presentan una postura poco favorable en relación con las condiciones de este grupo profesional, pues asumen que los PTP realizan docencia de menor calidad y muestran un compromiso laboral menor que los profesores de tiempo completo ya que no participan (los PTP) de manera activa en la toma de decisiones y en la construcción de la vida organizacional de la universidad (Domínguez, 2009; Eagan y Jaeger, 2008; Rajagopal, 2002; Simo, Sallan y Fernández, 2008; Umbach, 2007). No obstante, algunos análisis en México exponen que los PTP cuentan con cualidades profesionales comparables con los profesores de tiempo completo (Gil, 1994), pero las características del trato institucional que reciben (bajo salario) limitan su desempeño profesional (Domínguez, 2009).

Los PTP desarrollan estrategias laborales de pertenencia en su institución educativa que posibilitan su participación en actividades sustantivas; una de las más comunes es el incremento de su carga docente dentro de la institución donde trabajan (Gil Antón, 1994). A través de una contratación por clase o por curso, estos profesores pueden completar una carga laboral (así como un salario) equivalente a la de un profesor de tiempo completo y garantizar cierto nivel de estabilidad laboral, al grado que Gil Antón (1994) caracteriza a estos PTP como académicos de «sobretiempo». Esta estrategia tiene 2 consecuencias: por un lado, el tener un número significativo de horas de clase asignadas posiciona a los PTP como los principales responsables de la docencia a nivel superior;

por otro, mantiene a este grupo de profesores en un alto grado de dependencia y de vulnerabilidad ante las necesidades de la universidad que los contrata (Domínguez, 2009).

La importancia de los PTP en la construcción de la vida académica en la universidad pública en México, tanto en términos cuantitativos (número de profesores y carga laboral) como cualitativos (trato institucional, compromiso laboral), motivó el desarrollo del presente proyecto de investigación, el cual está orientado a la caracterización y el análisis de la participación de los PTP en 3 universidades públicas estatales en México. Nos centramos en explicar cómo construyen sus prácticas académicas, cómo se posicionan en su contexto laboral y cómo se perciben a sí mismos en tanto miembros de la profesión académica. Los conceptos «profesión académica» y «prácticas académicas» conforman el marco de este estudio, guiado por principios metodológicos de la fenomenología (Fermoso, 1989). Los hallazgos aquí presentados forman parte de un proyecto más amplio titulado: *Formas de apropiación y construcción del trabajo académico en instituciones de educación superior en México* (número 106848, financiado por Conacyt).

El estudio de los PTP tiene implicaciones pertinentes para las universidades públicas estatales, las mismas que siguen otorgando un peso importante a la docencia y mantienen una fuerte dependencia en los PTP para el desempeño de esta actividad. El crecimiento y la evolución de las universidades públicas en México requiere de la consideración y del análisis del papel que juegan los PTP en la construcción de la vida universitaria y en la configuración de recursos humanos. Conocer sus formas de trabajo permitirá desarrollar políticas públicas que fortalezcan la formación y la profesionalización de este sector.

El profesorado como objeto de estudio

El trabajo de los académicos (profesores universitarios) en instituciones de educación superior (IES) es un tema que ha atraído la atención de investigadores de diversas tradiciones disciplinares alrededor del mundo (Altbach, 1996; Clark, 1983; Kezar y Sam, 2010). Los primeros estudios en México datan de finales de la década de 1970, sin embargo, fue durante los primeros años de la década de 1990 cuando este tema alcanzó mayor atención (Ducoing, 2003). En México, se ha privilegiado el uso del enfoque sociológico y la metodología de corte cuantitativo para analizar las prácticas y el contexto de trabajo de los académicos, principalmente los de tiempo completo (Gil Antón, 1994, 2000; Galaz, 2002; Galaz y Gil, 2009; Grediaga, 2001; León, 2012; Marquina, 2008; Padilla, 2007). En los últimos años, algunos investigadores han comenzado a explorar a los PTP en México, principalmente en sus tareas de docencia (ANUIES, 2015; Chávez, 2009; Domínguez, 2009).

Tipos de profesionales académicos

Estudios en México y otros países han desarrollado clasificaciones y tipificaciones de los miembros de la profesión académica (Gappa y Leslie, 1993; Villaseñor, 1997); una de ellas, por ejemplo, se basa en el tipo de contrato que poseen en la institución donde laboran; tradicionalmente, su relación con las instituciones de nivel superior en México se presenta en 2 formas: 1) como trabajador de planta, de tiempo completo, con dedicación exclusiva y concentrada en la institución; 2) como trabajador de tiempo parcial dedicado principalmente a la docencia, con un contrato por horas o medio tiempo (Bettinger y Long, 2004; Clark, 1991; Levin y Montero-Hernandez, 2014). Bajo esta clasificación, se considera que el tipo de contratación de los profesores determina su relación con la institución, así como el desempeño de su profesión.

Los académicos de la primera categoría, trabajadores de tiempo completo, organizan su labor profesional combinando las normas y expectativas del establecimiento, o institución, con las normas y expectativas de su disciplina de formación (Clark, 1983). Para los profesores de tiempo completo, la disciplina cobra vital importancia en la organización de su quehacer cotidiano, pues les permite establecer relaciones de trabajo con otros profesores y conformar «tribus académicas» (Becher, 1987, 2001), comunidades científicas (Kuhn, 1971) o «colegios invisibles» (Wagner, 2008), encaminados hacia la especialización y la solución de problemas específicos. En el caso de la segunda categoría, referida a los PTP, subgrupo de profesionales, la disciplina no tiene un rol central en la construcción de su quehacer profesional porque las actividades laborales de los PTP están subordinadas a las normas y expectativas de la institución (respecto a la formación de nuevos recursos humanos); la disciplina, como parte de su vida profesional, queda en segundo plano (Bettinger y Long, 2004; Eagan y Jaeger, 2008). Esta clasificación asume que los PTP tienen menor autonomía que los profesores de tiempo completo ya que están sujetos a los tiempos y regulaciones de las instituciones donde laboran.

Ibarra (en Villaseñor, 1997) propone una clasificación en la que divide a los profesores de acuerdo con su estatus laboral, y describe 3 tipos de «contingentes académicos»: masas, nichos medios y nichos de excelencia. El primero, las *masas*, incluye alrededor del 65% de los académicos, quienes se dedican a la docencia con contratos temporales en horas/clase/pizarrón, con trabajos en varias instituciones y bajos salarios, cuyo ingreso se eleva por su ejercicio profesional externo a la universidad pública. En el segundo, los *nichos medios*, se encuentran académicos en vías de establecerse en la universidad, tienen un salario base reducido que aumenta por programas de estímulo, y se dedican o a la docencia, a la elaboración de material y escritos didácticos, o a la investigación con altos niveles de productividad y de calidad. El tercer contingente descrito por Ibarra (en Villaseñor, 1997), los *nichos de excelencia*, está conformado por profesores de tiempo completo dedicados a la investigación; son los principales generadores de conocimiento científico y tecnológico con un alto reconocimiento en la universidad y en otras comunidades académicas nacionales e internacionales, y por lo general dirigen programas de posgrado o revistas universitarias, y su remuneración es mayor y más estable que la de los profesores de los otros 2 contingentes. En esta clasificación, a pesar de que a los PTP se les incluye como parte de la profesión académica (fracción del contingente «masas»), también se les describe como académicos con menor grado de calidad que sus colegas en los otros 2 nichos.

Gappa y Leslie (1993) plantean una clasificación para los PTP derivada de una investigación realizada en universidades y colegios en Estados Unidos. Los autores identificaron 4 tipos de profesores temporales: 1) *career enders*: profesionales retirados del campo empresarial o académico y dedicados a enseñar entre una y 2 clases a la semana; 2) *specialist/experts/professionals*: trabajadores con contratos de tiempo completo de la industria o en otras áreas no académicas, quienes enseñan una o más clases en universidades; 3) *aspiring academics*: estudiantes de posgrado que realizan docencia como parte de su programa de estudios para obtener apoyo económico, y para ser reconocidos como académicos por la institución, y 4) *freeway fliers*: PTP que trabajan en más de una institución de educación superior y quienes mediante múltiples contratos en varias instituciones obtienen cargas laborales igual o mayores que a un tiempo completo.

En las caracterizaciones antes mencionadas se describe a los PTP como profesores cuya calidad profesional es cuestionable y que, en el mejor de los casos, se encuentran en proceso de convertirse en académicos. Dichos estudios han identificado que los PTP consideran que son vistos por sus colegas como aprendices de académicos y que sus intereses se caracterizan por ser más laborales que intelectuales (Bettinger y Long, 2004; Gappa y Leslie, 1993; Kezar y Sam, 2010). Es decir, en estos estudios, los PTP son descritos como académicos de segunda clase.

Estudios sobre profesores de tiempo parcial

A nivel internacional, las investigaciones acerca de los PTP se centran en 2 temáticas: 1) la relación entre el aumento de los PTP y la disminución de la calidad de la educación superior, y 2) los procedimientos para evaluar las actividades docentes de estos profesores. Las propuestas desarrolladas en la primera temática buscan identificar la relación existente entre el trabajo de los PTP y el logro de las metas de las instituciones universitarias, graduación o logro académico (Bettinger y Long, 2004; Eagan y Jaeger, 2008; Ehrenberg y Zhang, 2005; Levin, Shaker y Wagoner, 2010; Umbach, 2007). El segundo grupo —el cual se ha desarrollado también en México (López, 2012)— se especializa en la descripción de actividades de enseñanza en las que participan los PTP y los procedimientos institucionales para evaluarla (Chávez, 2009, 2011; Domínguez, 2009).

Los tratados centrados en la evaluación de la actividad docente de los PTP indican que su actividad principal es la enseñanza, pero también su participación en las universidades públicas se ha extendido a otros ámbitos (Chávez, 2009, 2011). Estos estudios igualmente muestran que los PTP tienen cierto grado de autonomía para desarrollar su trabajo en el aula y justo esa participación ha propiciado cambios en las estructuras institucionales ligadas a la docencia, por ejemplo, en las políticas de diseño curricular (Chávez, 2009, 2011); del mismo modo, identifican que los PTP participan en actividades de actualización y de formación para la enseñanza, sin embargo, carecen de espacios de formación para participar en actividades administrativas y de gestión (Domínguez, 2009).

Recientemente la ANUIES (2015) publicó un reporte diagnóstico sobre los PTP en las instituciones miembros del Consejo de Universidades Públicas e Instituciones Afines. El diagnóstico integró elementos de tipo laboral, académico y político de 31 IES en relación con «profesores de asignatura», «profesores hora, semana, mes», «PTP», o «profesores de horario libre». El estudio mostró que la reglamentación institucional de las IES categoriza a los PTP como grupos con descarga horaria variable, con contratos indefinidos y salarios limitados. Es decir, las IES cuentan con una normatividad y un marco político ambiguo en relación con los PTP, y dan prioridad a la regulación de la vida laboral de los profesores de tiempo completo. Tales condiciones laborales posicionan a los PTP en una situación de desventaja.

Características de los académicos en México

A nivel nacional, 3 quintas partes de los académicos en las universidades públicas son varones (63%), no obstante, existe una tendencia progresiva hacia el equilibrio de género y el número de plazas ocupadas por mujeres se ha incrementado en las últimas décadas (Gil Antón, 2000; Padilla, 2007). El personal académico en las universidades públicas está constituido por una tercera parte de profesores con contrato de tiempo completo (alrededor de 38%) y 2 terceras partes (60%) de profesores contratados por horas o tiempo parcial (ANUIES, 2015). A nivel internacional se presenta un fenómeno similar (Dobbie y Robinson, 2008; Estévez, Martínez y Belantrix, 2010; Gil Antón, 1994; Umbach, 2007).

La Red de Investigadores Sobre Académicos (RDISA), en su encuesta *Reconfiguración de la profesión académica en México* (RPAM) realizada en 2008, encontró que existen tanto diferencias como similitudes entre los profesores de tiempo completo y los PTP, entre las que se encuentran su situación laboral. Los resultados indican que el 30.1% de los profesores realizan otras tareas remuneradas además de su trabajo universitario; entre los maestros con actividades laborales al exterior de la universidad, el porcentaje mayor lo conforman profesores de medio tiempo (56.8%)

Tabla 1
Situación laboral de los académicos en México según nombramiento

Pregunta n	Situación laboral en este año académico en la institución			
	Tiempo completo 1,749 (%)	Medio tiempo 125 (%)	Tiempo parcial 69 (%)	Total 1,944 (%)
¿Tiene otro empleo, realiza otras tareas remuneradas?	27.3	56.8	55.1	30.1
¿Trabaja en otras universidades, IES?	9.7	14.5	15.9	10.2
¿Trabaja en otros centros o en instituciones de investigación públicos o privados?	0.7	4.8	2.9	1.1
¿Trabaja en la industria o en instituciones del sector privado?	2.4	5.6	8.7	2.8
¿Trabaja en organizaciones sin fines de lucro?	2.4	8	0	2.2
¿Trabaja en el Gobierno u otras instituciones del sector público?	3.5	17.7	5.8	4.4
¿Trabaja en consultorías, asesorías, trabajo industria, u otro?	13.5	24.0	35.7	14.9
¿Trabaja en otro tipo de institución diferente a los anteriores?	1.7	3.2	2.9	1.9

Fuente: adaptado de la encuesta «Reconfiguración de la profesión académica en México» (RPAM) realizada por la Red de Investigadores Sobre Académicos (2008).

y los PTP (55.1%); en los profesores de tiempo completo se reduce el porcentaje (27.3%), pero ambos grupos —profesores de tiempo completo y PTP— comparten esta característica (véase [tabla 1](#)), factores que sugieren que la definición de académico como el individuo dedicado únicamente al trabajo universitario es parcial.

Entre los académicos que tienen una actividad laboral externa a las IES en las que fueron encuestados (30.1%), destaca que un porcentaje importante labora en otro medio académico, es decir, una tercera parte se desempeña en otras universidades (10.2%). Casi cerca de la mitad (14.9%) de estos profesores laboran en actividades relacionadas con consultorías y asesorías, y una pequeña parte (4.4%) trabajan en el Gobierno u otras instituciones del sector público. Centrando el análisis en los profesores de medio tiempo y de tiempo parcial, es notable cómo aumenta el porcentaje de profesores tanto en las consultorías como en el sector público (24% y 35.7% respectivamente), en el que son más bien los de medio tiempo (17.7%) que los de tiempo parcial (5.8%) los que se involucran en estas actividades. Son pocos los académicos que trabajan en la industria o en el sector privado (2.8%) y en organizaciones sin fines de lucro (2.2%) ([RDISA, 2008](#)).

Los resultados de esta encuesta también muestran que existe un sector importante de profesores (más del 40% de los encuestados) catalogados como de «medio tiempo» y «tiempo parcial» cuya única actividad es la academia ([RDISA, 2008](#)). Es decir, que la descripción de PTP como «parcialmente» comprometidos con la institución, no refleja la situación de dependencia y de compromiso laboral que este grupo tiene con las IES donde laboran. En suma, en los estudios realizados sobre los académicos en México falta un análisis centrado en la perspectiva que los PTP tienen sobre su labor cotidiana.

Marco conceptual: académico y práctica académica

El término «académico» se refiere a los profesores universitarios; sustituye e incluye a otros, entre ellos: docente, profesor, profesor de carrera, catedrático, maestro, investigador, técnico,

científico, o intelectual; contiene a los profesionales que tienen una contratación en instituciones educativas de nivel superior y cuyas funciones centrales implican la investigación, la docencia y la difusión de información (Becher, 2001; Ducoing, 2003; Gil Antón, 1994). En condiciones ideales, los miembros de la profesión académica constituyen una «comunidad de sabios» con libertad para investigar y enseñar con heterogeneidad disciplinar, con un cambio continuo en sus formas de trabajo y con mecanismos de legitimación (Becher, 2001).

Si bien las definiciones tradicionales sobre los académicos describen principalmente a los profesores de tiempo completo (Ducoing, 2003), los PTP también pueden ser considerados así. El concepto de académico como actor multifacético y heterogéneo (Becher, 2001) permite la inclusión de los PTP (profesores por horas, profesores de medio tiempo, profesores de asignatura, o profesores hora/clase/pizarrón), pues son miembros de la profesión académica ya que —al igual que los profesores de tiempo completo— permanecen adscritos a una institución de educación superior y cumplen con la difusión de conocimiento a través de la docencia (ANUIES, 2015). Adicionalmente a sus actividades de enseñanza, los PTP también colaboran en proyectos de investigación que pueden estar vinculados con la sociedad civil (Gappa, Austin y Trice, 2007).

Las prácticas académicas son el sistema complejo de acciones que los profesores de nivel superior implementan para cumplir con sus funciones profesionales y colaborar en la vida organizacional de la universidad (Piña, Furlán y Sañudo, 2003). En general, las actividades o prácticas académicas están ligadas a los objetivos, metas o misiones de las IES (Clark, 1987), y tradicionalmente los maestros universitarios se han dedicado a la docencia (Estévez et al., 2010), pero en tiempos actuales la profesión académica involucra no solamente docencia sino también investigación, gestión y difusión de información (Ducoing, 2003; Gil Antón, 1994), en consecuencia, la producción y la transmisión del conocimiento y de la cultura se consideran parte de las prácticas académicas de los profesores universitarios (Ducoing, 2003).

Diseño metodológico

Esta investigación busca responder a las siguientes preguntas en torno a los PTP: ¿cómo entienden su rol profesional en la universidad pública estatal? ¿Qué prácticas académicas incluyen como parte de su participación en la universidad? ¿De qué manera organizan sus actividades profesionales?

Se trata de una propuesta cualitativa e incluye una perspectiva fenomenológica (Fermoso, 1989); parte de una visión socio-constructivista de la realidad, en el sentido de que se entiende el fenómeno de estudio como una construcción social, la cual puede ser comunicada por los individuos que la experimentaron mediante el uso del lenguaje (Albert y Whetten, 1985; Fermoso, 1989). En esta investigación se asume que los profesores tienen maneras diferentes de comprender y de navegar su contexto social (Sternberg, 1988, citado en Estévez, 2009), por lo tanto, es necesario tener en cuenta estas diferencias para entender su posicionamiento como profesionales y como trabajadores de la universidad. El objetivo fue entender la forma como los PTP, en cuanto participantes del fenómeno, entienden y describen su realidad (Fermoso, 1989). La herramienta principal de recolección de datos fue la entrevista cualitativa o entrevista semiestructurada (Kvale, 1983).

La entrevista semiestructurada permitió el análisis del fenómeno desde la perspectiva de los participantes involucrados (Fermoso, 1989; Kvale, 1983); se solicitaron descripciones detalladas de eventos cotidianos de los que los PTP formaban parte y se exploró la manera como entendieron algunos sucesos sociales específicos (Kvale, 1983). Las entrevistas se condujeron a modo de

Tabla 2
Distribución de la muestra por género y área disciplinar

Área disciplinar	Género		Total
	Mujeres	Hombres	
Agropecuarias	3	3	6
Salud	2	4	6
Naturales y Exactas	1	1	2
Sociales y Administrativas	15	13	28
Ingeniería y Tecnología	4	1	5
Educación, Humanidades y Artes	2	7	9
Total	27	29	56

conversaciones en torno a las siguientes temáticas centrales: formación académica de los participantes, sus actividades cotidianas (prácticas académicas), desafíos y logros en la institución, metas personales y su relación con otros actores universitarios. La aplicación de los cuestionarios se realizó en el lugar de trabajo de los académicos, lo cual facilitó que los investigadores observaran los espacios en los que los profesores construyen su vida académica. Al conocer el ámbito de trabajo fue posible apreciar las formas de interacción de los PTP, las condiciones materiales en las que llevan a cabo sus actividades y lo que les ofrece la universidad para su desempeño profesional, todo lo cual sirvió para contextualizar las respuestas de los entrevistados.

Sitio y muestra del estudio

Para este proyecto se eligieron 3 universidades públicas estatales como sitios de estudio; el nombre de las instituciones no se incluye en este reporte para proteger la identidad de los participantes en la investigación, y fueron seleccionadas debido a que pueden ser caracterizadas como «casos típicos» (Yin, 2009) de universidades estatales en México. Por otra parte, cumplen con los siguientes criterios: son universidades estatales, públicas, se cuentan entre las de mayor matrícula en el país, y pertenecen a áreas con desarrollo tanto científico como tecnológico y agrícola; como característica principal, poseen una población superior a 50,000 estudiantes y profesores; tienen una tradición de existencia superior a los 50 años, con prácticas en investigación científica en diversas áreas científicas básicas (Física, Química, Matemáticas, entre otras), de Ciencias Sociales y de Humanidades; cada universidad pertenece a una de las siguientes zonas: centro sur, centro occidente y noroeste del país. El grupo de investigación obtuvo autorización en cada escuela para realizar la investigación y reclutar participantes.

Se empleó un método de muestreo por criterios para el reclutamiento de informantes; este método se eligió con el objetivo de conformar una muestra con amplia variabilidad en las características de los participantes (Patton, 2005). La muestra conformada concuerda con la heterogeneidad de los miembros de la profesión académica documentada por estudios previos. Para la investigación se reclutaron profesores con contrato por asignatura, por horas-pizarrón, o como profesores temporales; se incluyó a participantes de ambos géneros (29 mujeres y 27 hombres), con orígenes disciplinares diversos y con diferente antigüedad en la institución (entre uno y 20 años). La muestra quedó conformada por 56 profesores con contratación por hora/clase o asignatura que se encontraban laborando en las universidades seleccionadas durante el año 2011 (ver [tabla 2](#)). El rango de edad de la muestra fue de entre 27 y 50 años. La mayoría de los profesores

entrevistados trabajaban en el lugar en el que realizaron sus estudios de licenciatura, y la mitad pertenecían al área de las disciplinas Sociales y Administrativas.

Análisis de datos

El *corpus* de datos se codificó en 3 niveles de análisis: abierto, axial y selectivo (Gibbs, 2007). El primer nivel (abierto) sirvió a modo de exploración de los datos, para segmentar la información de acuerdo con las propias expresiones de los informantes (Gibbs, 2007) y reducir el volumen sólo a aquellos datos pertinentes a las preguntas de investigación (Miles, Huberman y Saldaña, 2014). En el segundo nivel (codificación axial), la codificación de las primeras entrevistas brindó herramientas para generar temáticas centrales y permitir compararlas entre sí con el corpus teórico (Gibbs, 2007). El tercer nivel tuvo una función organizativa que correspondió a la selección de categorías centrales que explicaran la relación existente entre los códigos identificados.

Se identificaron 3 categorías de análisis para agrupar los hallazgos: la relación de trabajo de los PTP con la universidad, las actividades que realiza cada PTP y sus planes profesionales. La «relación de trabajo» (RT) con la universidad se refiere a la forma de contratación, el tiempo que dedican y su exclusividad de trabajo con la institución, y entre los códigos que se relacionan con esta categoría se encuentran: la antigüedad laborando en la IES, el compromiso con la institución, la vocación, la afiliación con otras universidades. Las «actividades que realizan» (AR) agruparon el conjunto de ejercicios que los profesores llevan a cabo como parte de su trabajo en la universidad, independientemente de si estas actividades son o no contractuales y remuneradas; algunos códigos en esta categoría fueron: docencia, tutoría, desarrollo profesional, participación en proyectos de investigación, coordinación de programas, evaluación de planes de estudio, reuniones de academia. Por último, en «planes profesionales» (PP) se congregaron los proyectos profesionales mencionados por los profesores, y algunos códigos en esta categoría fueron: obtener tiempo completo, iniciar un negocio propio, dedicación a la investigación.

Tomando en consideración las recomendaciones metodológicas de Biles y Tuckam (1986), evitamos una visión simplista e imprecisa para clasificar a los PTP: con las 3 categorías y la relación entre ellas identificamos similitudes entre los PTP para conformar así perfiles descriptivos que permitieron explicar las diferentes formas como los entrevistados se relacionan con la universidad y la conforman. A continuación se describen los resultados generales de la investigación y se particulariza en los 3 perfiles identificados entre los participantes.

Resultados

La RT de los entrevistados con la universidad tuvo su base en los elementos formales de contratación. Los entrevistados contaban a) con contratos por tiempo ilimitado para impartir una o más materias, o b) con contratos por asignatura que podían ser reanudados cada año; el horario que tenían frente al grupo era matutino, vespertino o mixto, con una carga de entre 4 y 30 h a la semana, durante los días comprendidos entre el lunes y el sábado; la antigüedad laboral de los profesores de la muestra variaba entre 6 meses y 20 años. Es decir, la relación laboral de algunos PTP se extendía por un tiempo comparativo al de los profesores de tiempo completo, y tenían como única fuente de trabajo la universidad o podían relacionarse laboralmente con una institución externa pública o privada, académica o no académica, con la idea de obtener un «sobretiempo» como lo indica Gil Antón (1994), y alcanzar con ello una mejora salarial.

A pesar de que la mayoría de los entrevistados sólo estaban contratados para actividades de enseñanza, las prácticas académicas que llevaban a cabo los PTP entrevistados estaban constituidas

por AR que iban más allá del trabajo en el aula y de la función de docencia. Entre los ejercicios adicionales a su rol al interior de la universidad, se encontraban la actualización continua, la actualización del expediente como trabajador, la participación en actividades sindicales, la asesoría individual, la tutoría a grupos y la coordinación de programas. Es decir, los entrevistados implementaron estrategias para involucrarse con la institución (ya sea mediante el ámbito sindical o el desarrollo de relaciones personales) que les permitieron asumir situaciones de liderazgo y, en algunas situaciones, elevar su nivel salarial. Para los participantes resultaba vital asegurar las posibilidades de una contratación futura, por lo tanto, solían realizar actividades que sobrepasaban las funciones que su contrato indicaba con el fin de lograr visibilidad, alianzas y posicionamiento político e intelectual al interior de las universidades. Algunos de los PTP invertían un tiempo considerable en construir relaciones académicas y políticas con otros colegas para generar no sólo reconocimiento profesional sino también conexiones y fuentes de apoyo para cuando volvieran a solicitar materias en la universidad.

Los PP que mencionaron los académicos de tiempo parcial pertenecían a 3 grandes grupos: 1) los que se relacionaban con mejorar su situación contractual con la universidad, 2) los dirigidos bajo el interés de mantener sin cambios su situación laboral actual, y 3) los que se centraban en mantener la posición en la universidad temporalmente. En el caso de los primeros, el interés estaba relacionado con obtener un mayor ingreso económico, o con desarrollar otro tipo de actividades dentro de la universidad. En el caso del segundo grupo, la falta de interés de los profesores por cambiar el tipo de contratación se correspondía con la inclinación por mantener un balance entre sus actividades laborales al interior y al exterior de la universidad, o con la intención de desarrollar negocios independientes de la universidad. Por último, los profesores en el tercer grupo describieron su relación laboral en la institución como no central a su actividad cotidiana, de modo que su interés por trabajar en la institución se limitaba al año académico en curso, después de lo cual intentaban desarrollar otra actividad profesional (por lo general no académica).

Los elementos antes mencionados (RT, AR y PP) permitieron diferenciar 3 perfiles de los PTP a los que denominamos: experto centrado en la docencia, académico de formación y profesor por contratación extendida. Éstos los encontramos presentes en los profesores de los 3 campus estudiados. A continuación se describe cada uno y se incluye el código de las categorías de análisis (RT, AR o PP) para indicar su asociación a los elementos de cada perfil.

Experto centrado en la docencia

Los profesores en este grupo tenían entre 3 y 10 años laborando en la institución. Aunque los hubo de múltiples áreas disciplinares, la mayoría provino de Ciencias Sociales y Humanidades y por lo general eran mujeres. Los profesores con este perfil consideraban que su contribución primordial hacia la universidad era la docencia (AR), sin embargo, ésta no era su principal actividad laboral o profesional, sino un desempeño complementario a sus proyectos y expectativas profesionales al exterior de la universidad (RT). Sus actividades externas incluían la docencia en otras universidades (sobre todo los entrevistados de Ciencias Sociales y Humanidades) o alguna actividad profesional que era exclusiva a su formación disciplinar (sobre todo los PTP en áreas vocacionales); estos profesores enfocaban su trabajo universitario en dar clases, actividad que describían como motivadora y satisfactoria; por ejemplo, una profesora del área de Lingüística, cuya labor profesional externa a la universidad se centraba en el diseño curricular, explica su interés en la docencia:

La docencia es algo que me satisface porque te ayuda a crecer, además de que aprendes mucho de las personas con las que estás y, al mismo tiempo, compartes. Se da un crecimiento personal, intelectual, por todos lados, ¡creo que eso es importantísimo! El ambiente de trabajo también me hace sentir muy a gusto junto con el apoyo de mis directivos. Son las tres cosas que me hacen estar contenta y muy motivada a trabajar (Laura, Lenguas).

Al igual que esta profesora, los PTP en este grupo expresaron que la relación con sus colegas era central para el desempeño de su actividad docente. Y veían sus prácticas académicas como una forma de mejorar su conocimiento del área disciplinar. Además de la docencia, realizaban otras actividades de apoyo (AR), principalmente en labores de actualización y tutorías, siempre y cuando no intervinieran con sus actividades profesionales fuera de la universidad:

Aquí dan un curso cada inicio de ciclo escolar, a veces no puedo ir [. . .]. El año pasado lo pusieron en jueves antes de mi clase, y ya no fui (Francisco, Biología).

Los participantes de este grupo de académicos expresaron poco o nulo interés por modificar o incrementar la cantidad de tiempo que dedicaban a la universidad, ya que su trabajo principal está fuera de ella (PP), por lo cual no buscaban incrementar el número de cursos que impartían semestral o cuatrimestralmente. El trabajo en la universidad para ellos representa un complemento a su ingreso económico, una forma de enriquecer y de fortalecer su estatus profesional (RT), así como un elemento central de su identidad, por lo que tampoco estaba en sus planes dejar de trabajar como docentes (PP):

Me gusta dar clases, podría dar aquí o en otra universidad porque eso es lo que me gusta de manera primordial: dar clases. Siento que es mi vocación. . . yo siento, no sé, habrá que preguntar a los alumnos; pero para mí es muy apasionante, es mi vocación [. . .]. Yo soy psicoterapeuta [. . .], la verdad me gustaría seguir dando clase, a lo mejor ya no de medio tiempo, sino de hora clase nada más, porque no me gustaría dejarlo y estar dedicada exclusivamente a lo que es la consulta privada (Marina, Ciencias de la Comunicación).

En cuanto a su formación, los profesionistas y académicos tenían o aspiraban a obtener el grado de maestría, pero no mencionaron intenciones de estudiar un doctorado. Este tipo de PTP facilitan la relación entre las prácticas académicas y el desempeño profesional del trabajo, lo que pone en contacto a sus estudiantes con conocimientos obtenidos mediante prácticas bajo ambientes no académicos como la industria o los organismos públicos.

Los académicos en este grupo expresaron un bajo nivel de participación en el desarrollo de políticas institucionales dado que disponían de poco tiempo para conocer la vida y el contexto universitarios; la mayor parte de su tiempo lo dedican a la planeación de clases, la evaluación de cursos y el cumplimiento de requisitos administrativos.

Académico en formación

Los profesores con este perfil provenían principalmente del área de Ciencias (Biología, Química), de manera que los PTP de Ciencias Sociales y Humanidades se encontraban menos representados en este grupo. Los participantes tenían una edad promedio (25 años) menor que la de los PTP en los otros grupos, asimismo tenían una media de menor tiempo laborando como PTP (entre uno y 2 años), y estaban representados similarmente por hombres y mujeres.

Estos académicos laboraban como PTP, pero buscaban obtener una contratación como profesores de tiempo completo en la universidad donde efectuaban su desempeño o en otras IES (PP);

no tenían un trabajo al exterior de la universidad, aunque la mayor su parte de su tiempo estaba dedicado a su formación en programas de posgrado; describían las actividades que realizaban como centrales en su formación profesional y buscaban involucrarse en otras actividades además de la docencia, principalmente en la divulgación científica y en la asistencia de investigación (AR), como parte de su trayectoria hacia un puesto de tiempo completo. Un profesor de la Facultad de Contaduría Pública describía:

Soy contador público, tengo Maestría en Administración. Actualmente estoy cursando el doctorado [. . .]. Todavía no pertenezco al SNI porque no tengo el grado de doctor, y para el PROMEP necesito mi tiempo completo. Recientemente ingresé a las becas por estímulos al desempeño [y tengo] los reconocimientos por asistencia a cursos, o conferencias. Recientemente estuve en un curso de finanzas, de la Universidad del Valle de México. Normalmente es mi rol, estar buscando cursos, congresos, convenciones, [y] conferencias (Alejandro, Administración).

Estos docentes consideraban que sus actividades (incluido su rol como PTP) son elementos de su formación y de su trayectoria para ser reconocidos como PTP; contaban con maestría y pretendían obtener el grado de doctor, generalmente dentro de la misma universidad en la que laboraban (RT); su participación en un programa de posgrado les facilitaba participar en actividades de investigación y de docencia (AR); y aspiraban a una contratación de tiempo completo para tener la posibilidad de dedicarse a la investigación como parte de sus funciones laborales. Una entrevistada comentó su interés por mantenerse en la universidad:

Yo quisiera quedarme aquí mismo, donde estoy haciendo el doctorado, porque finalmente aquí enseñé, lo he hecho desde que terminé la licenciatura. Además ya conozco el ambiente, conozco muy bien a la gente, me he adaptado, tengo líneas de investigación en más de un proyecto y otras en conjunto. Sí me gustaría quedarme aquí mismo. La situación de la universidad quién sabe cómo esté. . . [pero] si no me quedo [aquí], me quedo en otro lugar. . . La [universidad] tiene otros centros de investigación, podría darse la oportunidad de entrar pero no necesariamente en éste [campus], sino en otro. Tal vez no en todas las universidades vas a hacer ciencia como en la UNAM o como en el CINVESTAV, pero también eliges un poco la comunidad, estar en tu lugar de origen y no tener tantos problemas (Mariana, Ciencias Naturales).

Tal como sucede en el caso de Marina, para los profesores con este perfil la investigación juega un rol central en la construcción de su identidad como profesional, por lo tanto su estatus como PTP es visto como algo temporal y como una estrategia para construir antigüedad y visibilidad en una comunidad académica con la que ya está familiarizada.

Los mentores con este perfil buscan, por un lado, la contratación a tiempo completo y, por otro, el reconocimiento como académicos e investigadores. Es decir, su visión de ser profesor de asignatura es solamente una fase en su trayectoria académica y no define su identidad profesional; además, dedican la mayor parte de su tiempo a la investigación (relacionada con sus estudios de posgrado) y, en segundo término, a la docencia.

Profesor por contratación extendida

Los académicos en este grupo tenían 7 o más años laborando en la institución y pertenecían a las áreas de Sociales y Administrativas, de Educación, de Humanidades y Artes, así como de

Ingeniería y Tecnología; la mayoría contaban con una edad promedio mayor que los de la categoría anterior, pero similar a los profesores en el primer grupo (entre 35-45 años de edad); se encontraba conformado por un número similar de hombres y de mujeres.

Los PTP en este grupo encontraban su posición en la universidad como el centro de su actividad profesional y no ostentaban alguna otra adicional a su trabajo universitario; observaban su ejercicio como profesores por horas como una etapa de una trayectoria profesional que los podría conducir hacia una contratación de tiempo completo basada en la docencia, y no en la investigación como era el caso del grupo anterior (PP). Debido a sus tareas ubicadas en una sola institución educativa, estos PTP pretendían un cambio para obtener mayor seguridad laboral, mayores ingresos, y depender menos de las evaluaciones de los estudiantes para su recontractación. Un profesor del área de Ingeniería mencionó:

[A] nivel personal [el objetivo] es subir de categoría, subir de escalafón; ahorita ya me hicieron definitivo, es un avance muy importante porque ya tengo estabilidad, y a nivel personal [quiero] ir subiendo de escalafones. . . Hay un programa institucional en donde se califica al docente por parte de los estudiantes, es un programa institucional que de cierta forma puede afectar al salario del profesor (Alejandro, Ingeniería).

Como este profesor, otros académicos del grupo describen su futuro profesional ligado a la universidad en la que laboran, es decir, ven la contratación de profesor de tiempo completo como un reconocimiento formal a una posición que ya están desempeñando.

Los profesores de este perfil se involucraron en múltiples actividades para mantener una presencia constante y sostenida al interior de la universidad; sus estrategias para conseguir la permanencia incluyeron la búsqueda de una carga de docencia elevada (más de 3 cursos al semestre o cuatrimestre) y la participación en actividades académico-administrativas; esta participación constituyó una forma de relacionarse con sus colegas, de mostrar interés en la vida institucional de la universidad, y de demostrar que merecen el cambio de categoría en su contratación (AR) debido a su compromiso moral e intelectual con su facultad de adscripción y con la universidad en general. Un profesor del área de Ciencias Económico-Administrativas comentó:

Lo que estoy haciendo en la coordinación es más un agradecimiento al maestro porque él fue quien me «echó la mano» para entrar acá. Estamos ayudando en la coordinación, obviamente eso también me ha ayudado porque hace que me den clases, que me tomen en cuenta. Va a llegar el momento en que se me considerará para subir de puesto, de nivel de hora-clase a medio tiempo; también va a ayudar lo que estoy haciendo ahorita, porque la dirección se da cuenta de que participo, de que no me gusta estancarme (Juan, Administración).

Algunos PTP en este grupo iniciaron su vida profesional al exterior de la universidad, pero con el tiempo fueron centrando su jornada al interior de las IES (RT). Son maestros que se involucran en la docencia, la tutoría académica, la asesoría de tesis, las actividades administrativas y la coordinación de programas:

Los asesoro [a los alumnos] porque me lo piden, porque no entendieron algo; aunque no, la universidad no me paga por eso (Luisa, Biología).

Los profesores de este perfil identificaban el cambio de nombramiento de PTP a tiempo completo como una condición administrativa que serviría para garantizar estabilidad laboral, permanencia y congruencia con la carga de trabajo que ya venían desarrollando dentro de la universidad, la cual se correspondía con un tiempo completo.

Conclusiones

En esta investigación encontramos que los PTP definen su profesión y trabajo con base en 3 elementos: 1) su relación contractual con la universidad, 2) las actividades que realizan cotidianamente (prácticas cotidianas), y 3) sus planes profesionales. Si bien existen investigaciones previas que han tratado de reconocer la diversidad de funciones y de condiciones a través de las cuales los PTP definen su práctica y su identidad (Gappa y Leslie, 1993; Villaseñor, 1997), la mayoría de estos estudios se han realizado en contextos diferentes al mexicano. Nuestra averiguación no sólo considera las condiciones laborales presentes de los PTP, sino sus aspiraciones y planes profesionales a futuro. Encontramos que tales planes juegan un papel importante en cómo los PTP definen su identidad profesional, pues sugieren que éstos consideran su trabajo en la universidad como un elemento central a su desarrollo profesional y a sus condiciones laborales, por lo tanto, buscan incrementar dicha relación. Este hallazgo contradice estudios previos (Eagan y Jaeger, 2008; Umbach, 2007) que describen a los PTP como un grupo con bajo compromiso laboral. La motivación que tienen los profesores para trabajar como PTP (sus planes profesionales) ofrece elementos para entender a un subgrupo de académicos que también contribuyen a dar forma a la profesión académica.

Los 3 perfiles de PTP que se describen en esta investigación confirman y expanden los hallazgos previos realizados en estudios en México y otros países (Chávez, 2011; Domínguez, 2009; Gappa y Leslie, 1993; Gil Antón, 1994). Por un lado, los 2 primeros perfiles (experto centrado en la docencia y académico en formación) son similares a categorías descritas por Gappa y Leslie (1993) para los docentes en Estados Unidos (especialistas/expertos y aspirantes a académicos, respectivamente); por otro, el tercer perfil (profesor por contratación extendida) es similar al descrito por Gil Antón (1994) como profesores con «sobretiempo». No obstante, el presente estudio ofrece un análisis detallado sobre los factores que originan la heterogeneidad de este grupo de académicos.

Una observación importante que se deriva de esta investigación tiene que ver con la participación comprometida de los PTP en actividades de investigación, en la vida institucional y en la actualización constante. La incursión de los PTP en estas dimensiones de trabajo implica su deseo de profesionalizarse y de alcanzar mayores niveles de especialización. Es decir, los PTP no sólo aspiran a un ingreso mayor, sino también a incrementar su participación en la construcción de sus unidades académicas y en el desarrollo de la universidad en general.

Nuestro marco conceptual resultó útil para comprender la forma como los PTP se definen profesionalmente. El concepto de prácticas académicas permitió considerar a los PTP como miembros de la profesión académica, ya que algunos de ellos participan de manera activa en las 3 funciones básicas que la definen: docencia, investigación y servicio. Nuestra labor profundiza en la comprensión de la heterogeneidad de los perfiles profesionales de los PTP y de la profesión académica en general. Esta investigación sugiere que el trabajo de los PTP puede superar lo que establece su contrato y buscar oportunidades de beneficio personal e institucional; es un hallazgo importante para desarrollar políticas institucionales que respondan y apoyen a los PTP y sus diferentes formas de participación en las universidades.

Los aciertos en esta investigación sugieren otras áreas de análisis en torno a la vida y la profesión de los PTP. Algunas opciones incluyen lo siguiente:

- La percepción que otros actores de la educación superior (administrativos, directivos, estudiantes, realizadores de políticas) han construido en relación con el trabajo de los PTP.

- La participación de los PTP en actividades relacionadas con las formas de gobierno y de desarrollo de políticas institucionales al interior de la universidad.
- Las características de la participación de los PTP en actividades de investigación derivadas o no de procesos de formación de posgrado (como colaboradores en cuerpos académicos, o como *freelancers* en proyectos de investigación).
- Estados emocionales derivados del trabajo que los PTP realizan, de las condiciones laborales en las que llevan a cabo sus actividades y de los motivos personales que subyacen a su práctica profesional.

El estudio de estos temas permitirá conocer un ámbito poco desplegado en México y a partir de ello brindar sustento al desarrollo de políticas públicas que respondan a necesidades reales de este grupo profesional. Dado que un porcentaje crítico de la población académica en las IES públicas de México está constituido por los PTP, el estudio de este subgrupo permitirá comprender una dimensión importante de la vida académica en la universidad pública en México.

Referencias

- Albert, Stuart y Whetten, David A. (1985). Organizational Identity. *Research in organizational behavior*, 7, 263–295.
- Altbach, Philip G. (1996). *The International Academic Profession. Portraits of Fourteen Countries (Special Report)*. California: The Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching.
- ANUIES. (2015). Los profesores de tiempo parcial en las universidades públicas mexicanas: elementos para un diagnóstico. Reporte Ejecutivo. Consejo de Universidades Públicas e Instituciones Afines.
- Becher, Tony. (1987). *The Disciplinary Shaping of the Profession*. In *The Academic Profession: National, Disciplinary, and Institutional Settings*. pp. 271–303. Berkeley and Los Angeles, California: University of California Press.
- Becher, Tony. (2001). *Tribus y territorios académicos. La indagación intelectual y las culturas de las disciplinas*. Barcelona: Gedisa.
- Bettinger, Eric y Long, Bridget Terry. (2004). Do College Instructors Matter? The Effects of Adjuncts and Graduate Assistants on Students' Interests and Success. *National Bureau of Economic Research*. [consultado 21 Sep 2010]. Disponible en: <http://www.nber.org/papers/w10370>
- Biles, George E. y Tuckman, Howard P. (1986). *Part-Time Faculty Personnel Management Policies*. New York: American Council of Education, Macmillan publishing.
- Chávez Suárez, Gloria Clotilde. (2009). Políticas en educación superior y la reconfiguración de la docencia en la universidad: el caso de los profesores de asignatura de la FCA-UNAM. En: *IX Congreso Nacional de Investigación Educativa* [consultado Sep 2015]. Disponible en: <http://www.comie.org.mx/>
- Chávez Suárez, Gloria Clotilde. (2011). Los rasgos del perfil del profesor de asignatura, un ámbito de construcción reciente en la educación superior en México: el caso de la FCA de la UNAM. En: *XI Congreso Nacional de Investigación Educativa* [consultado Sep 2015]. Disponible en: <http://www.comie.org.mx/>
- Clark, Burton R. (1983). *El sistema de educación superior. Una visión comparativa de la organización académica*. México: Universidad Autónoma Metropolitana-Azcapotzalco/Editorial Patria.
- Clark, Burton R. (1987). *The Academic Profession: National, Disciplinary, and Institutional Settings*. Berkeley, Los Angeles, London: University of California Press.
- Clark, Burton R. (1991). *El sistema de educación superior. Una visión comparativa de la organización académica*. México: Universidad Autónoma Metropolitana-Azcapotzalco/Nueva imagen.
- Dobbie, David y Robinson, Ian. (2008). Reorganizing Higher Education in the United States and Canada: The Erosion of Tenure and the Unionization of Contingent Faculty. *Labor Studies Journal* [consultado 7 Oct 2010]. Disponible en: <http://lsj.sagepub.com/cgi/content/abstract/33/2/117>
- Domínguez González, Malena. (2009). Profesores de asignatura de las IPES formación permanente y condiciones laborales. *X Congreso Nacional de Investigación Educativa* [consultado Sep 2015]. Disponible en: http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v10/pdf/area_tematica_15/ponencias/1567-F.pdf.
- Duocing, Watty Patricia. (2003). *Sujetos, actores y procesos de formación. Formación para la investigación. Los académicos en México. Actores y organizaciones*. México: COMIE.

- Eagan, M. Kevin y Jaeger, A. (2008). Closing the Gate: Part-Time Faculty Instruction in Gatekeeper Courses and First-Year Persistence. *New Directions for Teaching and Learning*, (115), 39–53.
- Ehrenberg, Ronald y Zhang, Liang. (2005). Do Tenured and Tenure-Track Faculty Matter? *The Journal of Human Resources*, 40(3), 647–659.
- Estévez, Ety. (2009). *El doctorado no quita lo tarado. Pensamientos de académicos y cultura institucional en la Universidad de Sonora: significados de una política pública para mejorar la educación superior en México*. México: ANUIES.
- Estévez, Ety, Martínez, Jorge, Belantrix, Rosa. (2010). El perfil docente del académico de tiempo completo Mexicano. En: *X Congreso Nacional de Investigación Educativa* [consultado 11 Oct 2010]. Disponible en: <http://www.rdisa.org.mx/documentos/Productos%20RPAM/Est%E9vez%20Nenninger%202009a.pdf>
- Fermoso, Paciano. (1989). El modelo fenomenológico de investigación en pedagogía social. *Revista Educar*, (14-15), 121–136.
- Galaz, Jesús. (2002). La satisfacción en el trabajo de académicos en una Universidad pública estatal. *Perfiles Educativos*, 24(96), 47–72.
- Galaz, Jesús y Gil, Manuel. (2009). La profesión académica en México: un oficio en proceso de reconfiguración. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 11(2) [consultado Sep 2010]. Disponible en: <http://redie.uabc.mx/vol11no2/contenido-galaz2.html>
- Gappa, Judith M., Austin, Ann A. y Trice, Andrea G. (2007). The Academic Profession Today: Diverse Appointments to Meet Diverse Needs. En J. M. Gappa, A. A. Austin, y A. G. Trice (Eds.), *Rethinking faculty work. Higher education strategic imperative* (pp. 66–101). San Francisco: Jossey-Bass.
- Gappa, Judith M. y Leslie, David W. (1993). *The Invisible Faculty: Improving the Status of Part-Timers in Higher Education*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Gibbs, Graham. (2007). *Analyzing Qualitative Data*. USA: Sage Publications.
- Gil Antón, Manuel. (1994). *Los rasgos de la diversidad, un estudio sobre los académicos mexicanos*. México: UAM-Azacapatzalco.
- Gil Antón, Manuel. (2000). Los académicos en los noventa: ¿actores, sujetos, espectadores o rehenes? *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 2(1) [consultado 20 Ene 2010]. Disponible en: <http://redie.uabc.mx/vol2no1/contenido-gil.html>
- Grediaga, Rocío. (2001). Retos y condiciones de desarrollo: la profesión académica en México en la última década. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 6(11), 95–117.
- Kvale, Steinar. (1983). The Qualitative Research Interview: Aphenomenological and Hermeneutical Mode of Understanding. *Journal of Phenomenological Psychology*, 14(2), 171–196.
- Kezar, Adrianna y Sam, Cecile. (2010). Non-Tenure-Track Faculty in Higher Education. *ASHE Higher Education Report*, 36(5) <http://dx.doi.org/10.1002/aehc.3605>
- Kuhn, Thomas Samuel. (1971). *La estructura de las revoluciones científicas*. México: Fondo de Cultura Económica.
- León, V. (2012). *Tutoría en la universidad pública en México; retos y potencialidades para la tarea docente. Estudio en caso*. México: UAEMor. Tesis de Grado.
- Levin, John S. Shaker, Genevieve, Wagoner, Richard. (2010). Post-neoliberalism: The Professional Identity of Faculty of the Tenure-Track. Paper presented at the *Global Collaboration Conference Series*. Melbourne, Australia: Centre for social Innovation and Education, Monahs University.
- Levin, John S. y Montero-Hernandez, Virginia. (2014). Divided Identity: Part-Time Faculty in Public Colleges and Universities. *The Review of Higher Education*, 37(4), 531–558.
- López, Damián A. I. (2012). *Académicos invisibles en la universidad pública estatal*. México: Universidad Autónoma del Estado de Morelos. Tesis de Grado de Maestría no publicada.
- Marquina, Mónica. (2008). Académicos como pares evaluadores en el sistema argentino de evaluación de universidades: diez años de experiencia. *Revista de la Educación Superior*, 137(148), 7–21.
- Miles, Matthew, Huberman, Michael A. y Saldaña, Johnny A. (2014). *Qualitative Data Analysis: A Sourcebook of New Methods* (3rd ed.). Thousand Oaks: Sage Publications.
- Padilla, Laura. (2007). La socialización del personal académico. Fortaleciendo la Profesión académica en México. *Revista de la Educación Superior*, 36(142), 87–100.
- Patton, Michael Quinn. (2005). *Qualitative Evaluation and Research Methods*. Thousand Oaks: Sage publications.
- Piña, Juan Manuel, Furlán, Alfredo y Sañudo, Lya. (2003). *Acciones, actores y prácticas educativas*. México: COMIE.
- Rajagopal, Indhu. (2002). *Hidden Academics: Contract Faculty in Canadian Universities*. Toronto: University of Toronto Press Incorporated.
- Red de Investigadores Sobre Académicos. (2008). *Encuesta: Reconfiguración de la profesión académica en México RPAM* [consultado Ago 2015]. Disponible en: <http://www.rdisa.org.mx/>

- Simo, Pep, Sallan, José M. y Fernandez, Vinceç. (2008). Compromiso organizativo, satisfacción con el trabajo e intención de abandonar la organización: análisis comparativo entre el profesorado universitario a tiempo parcial y a tiempo completo. *Education Policy Analysis Archives/Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 16, 1–21.
- Umbach, Paul. (2007). How Effective are They? Exploring the Impact of Contingent Faculty on Undergraduate Education. *The Review of Higher Education*, 30(2), 91–123.
- Villaseñor, Guillermo (Coord.). (1997). La identidad en la educación superior en México. México: UAQ-CESU-UNAM-UAM.
- Wagner, Caroline S. (2008). *The New Invisible College. Science for Development*. Washington, DC: Brookings Institution Press.
- Yin, Robert K. (2009). *Case Study Research. Desing and Methods* (4th ed.). Thousand Oaks: SAGE Publications.

Artículo

Lectura y ciencia en diversos posgrados y disciplinas

Reading and science in different doctoral programs and disciplines

María Alicia Peredo Merlo

Departamento de Estudios en Educación, Universidad de Guadalajara, Guadalajara, México

Recibido el 28 de agosto de 2015; aceptado el 15 de julio de 2016

Disponible en Internet el 27 de octubre de 2016

Resumen

La propuesta presenta los resultados de una investigación cuyo objetivo fue identificar algunos aspectos de la formación de investigadores en programas de doctorado. Analiza puntos comunes o divergentes, a partir de las lógicas de cada disciplina, desde donde se fundamenta la identidad disciplinar y discursiva. Se argumenta que la identidad lectora se intersecta con la identidad disciplinar, de modo que los contextos donde se desarrollan los procesos cobran importancia. Ser científico significa pertenecer a una élite social e institucional que demanda aprehender prácticas, rituales, valores y formas de comunicación particulares. El texto concluye indicando la falta de un espacio curricular de enseñanza de la comunicación científica.

© 2016 Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior A.C. Este es un artículo Open Access bajo la licencia CC BY-NC-ND (<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>).

Palabras clave: Formación de científicos; Identidad lectora; Identidad disciplinar; Comunicación científica; Comunidad discursiva

Abstract

The article presents the results of a study of the Ph.D. training process, with particular emphasis on the differences and similarities among academic disciplines and fields, which in turn determine disciplinary and discursive identities. We argue that reading identity intersects with disciplinary identity, suggesting the significance of the context in which these processes are developed and take place. Being a scientist means belonging to a social and institutional elite, whose members are expected to acquire specific practices, rituals, values and communication techniques. The study concludes that the curricula of Ph.D. programs lacks space for the effective teaching of scientific communication.

© 2016 Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior A.C. This is an open access article under the CC BY-NC-ND license (<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>).

Keywords: Scientific training; Reading identity; Disciplinary identity; Scientific communication; Discursive community

Correo electrónico: aliciaperedo@hotmail.com

<http://dx.doi.org/10.1016/j.resu.2016.07.001>

0185-2760/© 2016 Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior A.C. Este es un artículo Open Access bajo la licencia CC BY-NC-ND (<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>).

Introducción. El problema de la formación en posgrado

El presente trabajo es la continuación de una investigación anterior que tuvo como propósito esclarecer las dificultades que enfrentan los estudiantes de posgrado –concretamente las de un doctorado en educación– en la delimitación del objeto de estudio de su tesis e inquirir acerca de la calidad de la lectura que realizan para tener éxito en los tiempos establecidos institucionalmente. Este trabajo tuvo la pretensión de extender la investigación a diferentes posgrados con disciplinas que tienen lógicas científicas propias. El objetivo fue indagar en algunos aspectos respecto al papel que tiene la calidad de la lectura que hacen los futuros científicos en una institución educativa pública, fundamentalmente en programas de doctorado que poseen procesos internos particulares en consonancia con la disciplina experimental o hermenéutica.

El reconocimiento de un campo como disciplina está históricamente arraigado a las universidades desde el siglo XIX (Marcovich y Shinn, 2012) y se caracteriza, entre otras cosas, por tener modelos estandarizados; para Bazerman y Prior (citados por López-Bonilla, 2013) tiene audiencias e identidades sociales particulares, mientras que Becher (2001) sostiene que posee atributos que dan un sentido de pertenencia a los académicos. No obstante, todos los anteriores concuerdan que las disciplinas están mediadas por el lenguaje y la comunicación, dado que los textos orales y escritos son los que conceden la identidad y, en consecuencia, cualquier individuo que pretende convertirse en miembro de una comunidad científica debe aprender a hablar, a leer y a escribir de acuerdo con el canon del discurso científico. Para Bernstein (1999), el discurso puede ser vertical u horizontal en función del tipo de disciplina, del nivel de abstracción y de la complejidad. El discurso horizontal suele considerar estructuras acumulativas y es propio de las ciencias sociales; en cambio, los discursos verticales, como los de las ciencias experimentales, tienen estructuras discursivas más sistemáticas, jerárquicas y explícitas, e integran significados con segmentos y estructuras simbólicas. Incluso puede decirse que cada disciplina cuenta con un registro propio (Becher, 2001), aunque reconocemos que hay una discusión vigente entre la disciplina, la multidisciplinariedad y la transdisciplinariedad, lo que Marcovich y Shinn (2012) definen como una perspectiva pluralista de la ciencia.

La demarcación entre una disciplina y otra incluye a los grupos de producción y de circulación del conocimiento, así como la formación de científicos. Tony Becher hace una clasificación entre los ámbitos cognitivo y social; en el primero puede haber disciplinas duras o blandas, puras y aplicadas, mientras que en el social pueden estar convergentes o divergentes. Por ejemplo, el conocimiento duro y puro deriva de las ingenierías, de las matemáticas y de las ciencias naturales, que suelen producir un conocimiento que supera los aportes predecesores; son disciplinas que tienen mucha claridad en los criterios de validez, y se caracterizan por dar explicaciones sintéticas y sólidas. El conocimiento blando, en cambio, es recursivo, pues en las ciencias sociales el investigador puede recorrer terrenos ya explorados; la complejidad fundamenta el aspecto legítimo del conocimiento, el cual está cargado de intencionalidad y de explicaciones densas. En el ámbito social pueden observarse el grado de cohesión interna que tiene una disciplina y, sobre todo, los ritos de iniciación y de permanencia en una determinada comunidad. Las disciplinas convergentes suelen mantener ideologías y valores comunes en los juicios de calidad que emiten y que pueden observarse en los productos evaluados por comités de expertos reconocidos en ese ámbito; su principal preocupación radica en el mantenimiento de estándares de control intelectual. En cambio, las divergentes tienen mayor libertad, aunque también tengan evaluaciones internas (Becher, 2001: 31-32).

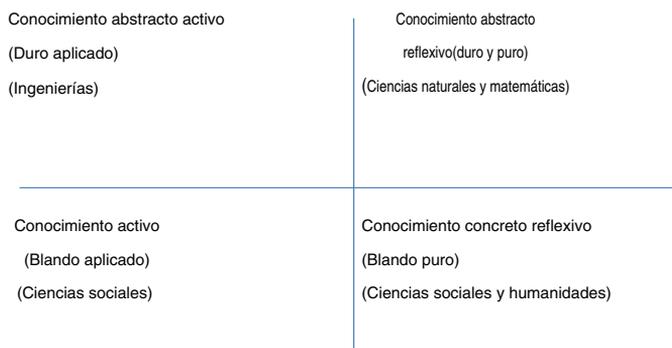


Figura 1. Clasificación del tipo de aprendizaje por disciplina.

En suma, esta clasificación puede ser útil para analizar las formas en las que se introducen los aprendices bajo el marco de esta diversidad que constituyen los programas académicos de posgrado dentro de una institución de educación superior. Kolb (citado por [Becher, 2001](#): 29-30) hace una interesante clasificación de los estilos de aprendizaje a partir de la disciplina, la cual se esquematiza en la [figura 1](#).

Sin el interés por discutir la proliferación de posgrados como política educativa de las universidades mexicanas, podemos afirmar que éstos se han multiplicado en las diferentes áreas del conocimiento. A partir de un fenómeno así, cobra importancia estudiar algunas dificultades que enfrentan los aprendices y que no siempre son resueltas por los expertos. En un estudio previo, encontramos una cierta disonancia entre lo que los profesores solicitan a los estudiantes para delimitar un objeto de estudio y la escasa enseñanza particular que otorgan para lograrlo. En este estudio, nos propusimos entrevistar a los profesores encargados de la formación de los futuros científicos (los estudiantes en un programa de doctorado).

Metodología

Los programas estudiados fueron en los doctorados en Ciencias Sociales, Ciencias Holísticas, Neurociencias, Ciencias Biomédicas, Ciencias en Biología Molecular en Medicina y Ciencias en Procesos Biotecnológicos. Con excepción del de Ciencias Holísticas, que pertenece a una institución privada, los demás son de la Universidad de Guadalajara, que es una institución pública, y de El Colegio de Jalisco, que corresponde a una asociación civil con sostenimiento público. La elección de estos posgrados obedeció a la diversidad disciplinar y a la disponibilidad de sus coordinadores. Se intentó representar 2 grandes campos: el de las ciencias sociales y el de las experimentales. Los profesores entrevistados fueron seleccionados a partir de la plantilla docente y en todos los casos contamos con su disposición y su interés por el proyecto.

Los datos se recogieron a través de 14 entrevistas semiestructuradas a los coordinadores de programa, directores de tesis y tutores que pertenecen al Sistema Nacional de Investigadores del CONACYT, quienes tienen como principal actividad la investigación. Las entrevistas tuvieron una duración aproximada de una hora y media con el objetivo de identificar, en caso de que hubiera, alguna constante que, más allá de la disciplina, constituyera una estrategia útil para coadyuvar a los estudiantes a leer analíticamente textos científicos, con miras a convertirlos en autores de trabajos académicos, aspecto que resulta fundamental en la formación de investigadores. No se partió de categorías cerradas; la entrevista se estructuró a partir de 3 ejes: 1) el papel de la

lectura en la construcción del objeto de estudio; 2) las dificultades que enfrentan los estudiantes, y 3) el director de la tesis como formador de investigadores. El análisis de contenido sirvió para la identificación de categorías y la clasificación y la interpretación de los datos, de acuerdo con la perspectiva hermenéutica.

De esta manera, el texto está organizado en 3 grandes categorías que emergieron de los datos: 1) los problemas comunes que enfrentan los estudiantes relacionados con la lectura; 2) la identidad científica en proceso de formación, y 3) la mediación docente. Cabe mencionar que estas categorías convergen en la calidad de la lectura: por ejemplo, la primera está referida a los problemas que enfrentan los aprendices; la segunda se relaciona con las lógicas discursivas propias del campo científico; la última se vincula estrechamente con la lectura porque la actividad científica está permeada por un proceso comunicativo, así el profesor de posgrado en una determinada disciplina entrena a los estudiantes a leer, a hablar y a comunicar de una determinada forma porque es propia del conocimiento científico disciplinar.

Resultados. Problemas comunes que enfrentan los estudiantes de posgrado

Antes de analizar algunos testimonios, podemos decir que hay autores que sostienen que la mayoría de los aprendices enfrentan obstáculos que paulatinamente van superando. Una de las primeras dificultades radica en la complejidad de la lectura disciplinar cuando los alumnos desconocen el tema que pretenden estudiar; tampoco están familiarizados con la lectura analítica o crítica y tienden a otorgar un discernimiento de verdad a cualquier documento que llega a sus manos. Por su parte, las demandas de los profesores hacia los colegiales van en el sentido de conceptualizar la teoría, problematizar la realidad y dominar el campo disciplinar (Peredo, 2012). Para Arnoux et al. (2005), los estudiantes deben enfrentarse a criterios difusos sobre la originalidad de la tesis, el lugar de los datos relevantes, los vínculos con la bibliografía, el tipo de demostraciones que requieren y cómo organizar un producto que, sin duda, representa un enorme esfuerzo de aprendizajes múltiples. Padilla, Douglas y López (2010) consideran que las dificultades recurrentes tienen una connotación más compleja: los modos de lectura de la polifonía textual hacen que los alumnos no adviertan posibles contradicciones y tienden a juntar posturas divergentes, o a extraer textos omitiendo la fuente original; además, presentan una fuerte tendencia a adherirse a la postura del autor sin una visión crítica, abusan de la cita textual, e incluso tienen dificultad para evaluar los argumentos y para introducir el discurso de otros autores respetando las formas convencionales de referir y, a su vez, tomar una distancia crítica.

Zanotto, Monereo y Castelló (2011) describieron los elementos que 5 expertos evalúan en un candidato a doctor y desde ahí identificaron los problemas recurrentes: poca justificación del objeto de estudio, aspectos argumentativos con escasa evidencia, falta de congruencia entre ideas, así como relación inconsistente entre autores, perspectivas y comprobación de la hipótesis. Lo interesante es que tales aspectos coinciden con nuestros hallazgos previos, al observar que el profesor señala las deficiencias pero no ofrece las soluciones.

Corroboramos lo expuesto por Becher (2001): en algunas disciplinas de las ciencias duras el artículo tiene una vigencia muy corta, y en otras, como las ciencias sociales, puede ser mayor, de manera que un problema que enfrentan los estudiantes es la evaluación de pertinencia de la información.

Los datos, en la presente investigación, nos permiten afirmar que todo estudiante de posgrado debe familiarizarse con la búsqueda y el análisis de información en artículos científicos. La calidad de su lectura resulta indispensable para alcanzar las exigencias de la formación como investigador. Sin embargo, hay ausencias estructurales en los niveles escolares precedentes, de manera que hay

problemas para elaborar síntesis, analizar argumentos, definir evidencias y, en suma, podemos decir que entran al posgrado con muchas deficiencias. En las entrevistas puede advertirse una diferencia entre las ciencias experimentales y las ciencias sociales, la cual estriba en que la mayor parte de los artículos de investigación en las primeras está en inglés y el estudiante no está familiarizado con el lenguaje disciplinar en otro idioma; en cambio, en las ciencias sociales no es tan estricta dicha exigencia, pero es deseable el dominio de la lectura en inglés. Los siguientes testimonios son elocuentes:

[. . .] El primer problema es que no saben inglés, nosotros leemos muchos textos en inglés y no saben leer ni escribir [. . .] el nivel del inglés técnico es muy importante [. . .] (Doctorado en Neurociencias).

[. . .] el principal problema que detecto es que a los estudiantes les cuesta entender los artículos sobre todo porque nosotros leemos en inglés [. . .] si en español no saben identificar el método científico, menos en inglés [. . .] (Doctorado en Ciencias Biomédicas).

Yo exijo que escriban en inglés, no sólo deben leer en inglés (Doctorado en Ciencias Biomédicas).

[. . .] lo que importa no es qué tanto pueden escribir o escuchar el inglés, a lo mejor se necesita que comprendan artículos con lenguaje técnico, pero si no lo dominan, al menos es deseable que se acerquen a otra literatura en idioma extranjero (Doctorado en Ciencias Sociales).

[. . .] lo que encontramos es que muchos leen y no entienden lo que el autor quiso decir o que todo lo que leen les parece interesante [. . .] y lo quieren incorporar (Doctorado en Ciencias Holísticas).

En todos los casos, los artículos son utilizados para formular nuevas preguntas, conocer el estado de la ciencia y organizar los antecedentes del objeto de estudio. En las ciencias experimentales constituyen el insumo principal de la lectura, los libros sólo se consultan para definir conceptos; en contraste, dentro de las ciencias sociales, la lectura de libros de autores clásicos es indispensable y los artículos sirven fundamentalmente para la formulación de nuevos planteamientos de estudio. Un problema, entonces, reside en la incapacidad para analizar un artículo científico:

[. . .] la falta de experiencia de leer un artículo científico, porque los textos que nosotros manejamos son los artículos, los reportes de investigaciones; libros muy poco, ni les hacemos caso, ni les enseñamos a leerlos porque se supone que deben de saberlos leer, pero no saben analizar artículos [. . .] (Doctorado en Neurociencias).

Los testimonios muestran que en las ciencias experimentales los estudiantes tienen problemas para encontrar secuencias lógicas, para identificar la pregunta, los objetivos, las hipótesis, es decir, la estructura del llamado método hipotético-deductivo:

[. . .] el estudiante tiene un problema precisamente por no contar con una secuencia lógica, desde el planteamiento [. . .] no logra identificar la pregunta de investigación, como plantear, como identificar el título del proyecto y luego, por consiguiente, los objetivos [. . .] (Doctorado en Ciencias Biomédicas).

Los profesores entrevistados se quejan de que los alumnos no procesan ni interpretan adecuadamente la información porque no están acostumbrados a leer críticamente para formular un

producto nuevo: «Desconocen la estructura de un argumento, por lo que su lectura es caótica; tienden a memorizar y no a elaborar una lectura original» (Doctorado en Biología Molecular). La falta de experiencia dificulta la comprensión y sobre todo la integración entre diversos artículos. En las ciencias sociales, los problemas se orientan a la relación entre los referentes teóricos, los antecedentes y la realidad que pretenden problematizar:

Los estudiantes tienen dificultad para pasar de la lectura literal a la construcción del objeto de estudio, lo que requiere de una apropiación de los textos para encontrar las conexiones significativas y los alcances teóricos (Doctorado en Ciencias Sociales).

Los aprendices tienden a presuponer más que a fundamentar y no pueden dimensionar la realidad. Hay una fuerte tendencia a divagar y a enfrentar problemas para delimitar, entonces pierden precisión. Es indispensable la relación entre lectura teórica y referente empírico (Doctorado en Ciencias Sociales).

Puede advertirse que en las ciencias experimentales tienden a leer para encontrar la lógica del método elegido, las técnicas utilizadas y la confiabilidad de la demostración; incluso, como ocurre en el Doctorado en Procesos Biotecnológicos, se lee y se investiga también para corroborar datos previos. En las ciencias sociales, la exigencia es problematizar la realidad y construir un objeto a partir de conceptos y de dimensiones que lo complejizan. En suma, encontramos como constantes los siguientes 3 problemas: 1) lectura poco analítica, sistemática y crítica; 2) ausencia de conexión entre el referente teórico y el empírico, y 3) la inminente necesidad de comprender textos en inglés.

La identidad disciplinar y discursiva

En este apartado se argumenta que la identidad disciplinar tiene un punto de intersección con la identidad lectora. Desde la dimensión sociocultural, la primera se entiende como la búsqueda de inserción y de pertenencia a cierto grupo que se distingue por sus prácticas (Moje y Luke, 2009; Brown, Reveles y Kelly, 2005), así como de afiliación y de reconocimiento en una comunidad (Monereo y Pozo, 2011), por lo que su relación con la educación es totalmente pertinente; la segunda, en la que los motivos individuales regulan la lectura de determinados textos, es producto de una serie de mitos, de valores, de concepciones y de recompensas que las personas van formando a través de sus percepciones del mundo social, está relacionada con la imagen que los lectores tienen de los usos y de los fines de la lectura, y con la biografía como narración de la subjetividad (Peredo, 2002). Ambas están contextualizadas en un tiempo y un espacio específicos, y en el caso de este trabajo están estrechamente relacionadas con la condición del estudiante de un posgrado escolarizado.

Para Brown et al. (2005), la identidad es un proceso en desarrollo en el que los individuos se van asemejando al grupo que los rodea, de ahí la importancia del contexto y de la dimensión discursiva que se observa en las interacciones y producciones en el caso del aprendizaje. En los contextos donde se producen los manuscritos para hablar alrededor de ellos surgen los discursos identitarios que denominaremos comunidades discursivas. Al reconocer las prácticas de lectura como eventos sociales, la identidad es vista como la mediación para describir las formas de comunicación oral y escrita que tienen ciertas comunidades (Moje y Luke, 2009), en este caso, científicas. En este sentido, la identidad no es un elemento singular, sino que surge en el marco del reconocimiento en un contexto social; depende del entendimiento de una persona como reconocida en un tiempo y un contexto dados (Gee, 2001, citado por Moje y Luke, 2009 y por Brown

et al., 2005). Esta concepción implica el poder del «otro» que otorga el reconocimiento y, por ende, la pertenencia. Para Becher (2001), el prestigio aparece como el motor que buscan tanto los académicos consolidados como los aprendices, de manera que involucra relaciones de poder de quien decide si alguien es aceptado o rechazado a partir de cumplir con ciertos estándares. Ser científico consiste en pertenecer a una determinada élite social e institucional de manera tal que los que anhelan ingresar a ese grupo deben aprehender prácticas y rituales, valores y formas de comunicación particulares. El discurso identitario refleja los valores asociados y, por consecuencia, hay una estrecha relación con el uso apropiado del lenguaje, lo que para Morales y Cassany (2008) conforma a las comunidades discursivas según los géneros científicos. Indudablemente que la socialización académica involucra procesos de comunicación particulares y coadyuva a la conformación de ciertas concepciones de ciencia y de conocimiento que no excluyen los valores asociados a las prácticas de lectura. El contexto promueve un dialogismo dinámico y abierto, pero al mismo tiempo encerrado en los espacios de producción y de consumo de los textos científicos que circulan y que se encuentran dentro de los límites de cada disciplina.

Ahora bien, Monereo y Pozo (2011) proponen el concepto de identidad de aprendiz para destacar las relaciones que subyacen en los procesos de enseñanza, sobre todo los significados de construcción y de reconstrucción durante las actividades de aprendizaje en las que el individuo se reconoce a sí mismo precisamente como aprendiz. Lo más importante radica en definir y contextualizar la actividad que se desarrolla delimitada por la condición educativa. El punto de intersección y el denominador común es su condición social y socializadora, la inserción del estudiante a un posgrado está permeada por un proceso «socializador» en el que debe comportarse, hablar y escribir como científico y, al mismo tiempo, toda ciencia tiene su tiempo y su espacio de producción como actividad social. Además, la identidad lectora se intersecta a través de los motivos que el estudiante tiene para leer de determinada manera textos particulares; su objetivo consiste en rebasar la condición de aprendiz e incorporarse a la identidad de científico como una meta estable y quizá de vida.

Desde nuestro punto de vista, un elemento fundamental de la identidad es el discurso. En el contexto de un posgrado, la literatura a la que debe acceder el estudiante resulta altamente especializada, requiere leer de un determinado modo y bajo fines específicos que demandan la apropiación de una lógica discursiva definida por la disciplina. La lectura no sólo sirve para aprender, sino para producir un texto nuevo, un objeto científico original y convertirse así en productor de conocimiento. Esto, generalmente, se logra a partir de un proceso institucionalizado, a través de un currículum que exige ciertos atributos relacionados con la denominada alfabetización académica. Entonces, convertirse en científico es apropiarse de ciertas prácticas y construirse una identidad lectora con un alto grado de reflexividad de quién se pretende ser; es decir, la autopercepción con objetivos determinados: la pertenencia, la autonomía, la credibilidad y el reconocimiento. La figura 2 sintetiza estos argumentos y muestra las relaciones del aprendiz con los diferentes elementos de la práctica científica.

En el marco de las entrevistas encontramos algunos perfiles identitarios que iluminan las prácticas y las exigencias de los profesores para con los aprendices interesados en ingresar al estatus de investigador. Veamos primero los de tipo experimental y después los compararemos con los de las ciencias sociales. En los programas de corte experimental, como decíamos líneas atrás, se exige el dominio de la lectura y la escritura en inglés, asunto que indudablemente pone en duda la capacidad de los egresados de las universidades públicas que no tienen enseñanza en otro idioma. Otra constante estriba en la necesidad del tratamiento experimental que requiere de conocimientos estadísticos que deben ser comprendidos a la luz del método y de la teoría a comprobar. Lo que interesa destacar es el papel de la lectura como piedra angular del trabajo científico y bajo la

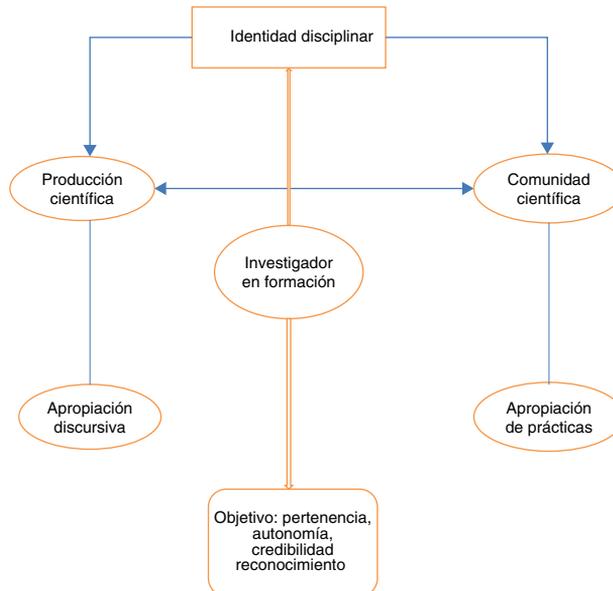


Figura 2. Relaciones del aprendiz con la práctica científica.

premisa expresada por un académico del programa de Doctorado en Neurociencias: «el que lee y escribe bien, piensa bien» Algunas exigencias para los aprendices de estas disciplinas, identificadas a partir de las entrevistas, pueden resumirse en:

- Poseer habilidades para la localización de artículos científicos en bases de datos altamente especializadas y en índices de revistas internacionales que no deben exceder los 5 años de vigencia. En medicina sobre todo, pero en general en las áreas experimentales, los avances en la investigación son el factor más importante, de ahí la importancia de la actualización permanente.
- Tener el hábito de la lectura constante y de enfrentarse a discutir la lógica argumentativa de acuerdo con el canon de la exposición científica; contar con una alta capacidad reflexiva y lograr un sólido metaanálisis; leer más de lo que se cita para cualquier texto a publicar. Asimismo, debe considerarse la fluidez de lectura y la escritura en inglés, sobre todo de artículos, en razón de que la literatura médica se encuentra en idioma inglés y se presenta exclusivamente a través de artículos. En ninguna actividad de comunicación oral o escrita se puede perder la forma de la lógica discursiva disciplinar.
- Ser un lector analítico competente para identificar y manejar variables, pero también usar un criterio y poner en juicio los tratamientos aplicados en otras investigaciones, así como comparar y evaluar distintas metodologías.
- Alcanzar la suficiente independencia para plantear un problema de investigación tomando en cuenta las variables que se pretende manejar, además de contar con la capacidad de abstracción y de delimitación necesarias.
- Poseer la aptitud de corroborar teorías entre diversas explicaciones. En las ciencias duras, corroborar datos es una contribución.

- Desarrollar la facultad para formar nuevos investigadores, de ahí la importancia de la comunicación.
- Publicar artículos que deben ser sometidos a árbitros extranjeros y el autor debe estar en disposición de responder a los señalamientos, así como a exponerlos y responder preguntas en audiencias informadas y de expertos. Debe convertirse en un excelente expositor de resultados, presentarlos a audiencias de diverso perfil y defender sus puntos de vista.

Veamos ahora los perfiles exigidos en las ciencias sociales, que parecen contrastar en cierto sentido. Las exigencias recuperadas en los testimonios son:

- Contar con la aptitud de problematizar la realidad social y comprender el contexto sociohistórico.
- Consultar bases de datos especializadas y ser un lector analítico de libros y de artículos especializados.
- Constituirse como un lector sistemático –con alta capacidad de apropiación de la lectura (de los contenidos y del sentido)–, analítico y crítico de los enfoques multidisciplinarios a los que necesariamente debe recurrir.
- Debe ser experto en autores clásicos de las ciencias sociales y de su campo de estudio particular. Definirá y ubicará el origen de los conceptos que pretende estudiar; asimismo, sabrá utilizar los conceptos para sostener argumentos abstractos.
- Desarrollará la capacidad de síntesis para comunicar los avances de la investigación y los productos científicos.
- Conocedor de la dimensión filosófica del desarrollo humano.

Como podemos observar, si bien ambos terrenos disciplinarios requieren de un lector hábil, hay una sutil e importante diferencia entre la lectura de artículos con vigencia no mayor a 5 años y la de autores clásicos; requieren de habilidades complejas de análisis, pero difieren en las estrategias de lectura. Las ciencias experimentales poseen un canon más fijo de exposición que las ciencias sociales, demandan una estrategia de análisis donde lo importante reside en identificar, comparar y evaluar el método y los resultados; en cambio, en las ciencias sociales lo indispensable gravita en el permanente vínculo entre la construcción teórica y el referente empírico, el lector debe seguir y evaluar el hilo argumentativo, debe leer entre líneas y elaborar una serie de vínculos intertextuales. Podríamos decir que se hace evidente el perfil del lector que otorga la identidad.

Resulta interesante destacar las exigencias docentes que dan el carácter dialógico-social de la identidad. El profesor regula ciertas pautas de comportamiento para lograr un producto final –la tesis– como un rito de entrada a la élite académica; el autor de la tesis, aprendiz en vías de dejar de serlo, se introduce a través de su condición de autor como una nueva identidad: un autor científico que siempre será evaluado y se convertirá en evaluador de otros iguales a él; en conjunto, conforman una comunidad discursiva, pues se escribe dentro de un contexto social y para una determinada comunidad de lectores, lo que para [Bazerman \(1988\)](#) es la comunicación pública del conocimiento científico. El aprendiz, antes de ser parte de esta comunidad, pasa por procesos y rituales mediados por un científico, en funciones docentes, sin dejar de lado las relaciones de poder imbricadas: parte de la identidad científica en proceso de construcción pasa necesariamente por la apropiación de lógicas discursivas disciplinares que se concretan en la producción científica; ésta es evaluada por comunidades científicas que la legitiman, de manera

que someterse a árbitros y comunidades externas es parte de la apropiación de las prácticas identitarias (fig. 2).

La mediación docente

Resulta indispensable considerar la tercera variable que analizamos en este artículo, respondiendo la cuestión de cómo los profesores introducen a los estudiantes de posgrado a las actividades propias de la producción autónoma de conocimiento. Hemos venido argumentando la dimensión dialógica y, por ende, social de este proceso, estamos frente a un análisis crítico del discurso de los textos que se leen, lo que se habla alrededor de los significados, la interpretación y la evaluación de los avances científicos, los diálogos que se producen y articulan las comunidades.

Desde la visión constructivista y de algunos viejos planteamientos –que aún tienen vigencia, como el dialogismo de Mijaíl Bajtín y la mediación y el desarrollo proximal de Vygotsky–, podemos argumentar que los diálogos producen otros diálogos y se convierten en una polifonía que es, a su vez, mediación pedagógica. En casi cualquier texto académico hay una polifonía que el lector debe tomar en cuenta. Dentro del aula, grupalmente o entre profesor y alumno en sesión de tutoría, se habla no sólo del texto en cuestión, sino de la serie de vínculos intertextuales que traen a la discusión otras voces externas, lo cual crea un ambiente discursivo altamente especializado y el estudiante aprende a comunicarse de acuerdo con el canon disciplinar, en términos técnicos, en el tipo de formatos, de estilos y de sintaxis.

Si ponemos la relación pedagógica como neutra sería suficiente el planteamiento anterior, pero hace falta considerar las relaciones de poder involucradas, que están presentes en el mundo académico, y concretadas a partir de la legitimidad que otorga el profesor para aceptar lo dicho o lo escrito como genuino. Entrar en una comunidad discursiva de tipo académico no queda sólo en un asunto de habilidades y de competencias académicas, sino también de poder, de legitimidad, de acceso y de identidad (Hernández Zamora, 2009). Sin embargo, aunque estemos de acuerdo con Hernández Zamora, debemos reconocer que para convertirse en científico, el aprendiz debe desarrollar habilidades comunicativas y tomar decisiones metodológicas; ambos aspectos convergen en la buena calidad de la lectura previa, e indudablemente que lo escrito por un estudiante o lo comprendido y reportado después de una lectura pasa por el juicio del profesor.

Los datos extraídos de las entrevistas que realizamos muestran diferencias identitarias y las reglas no escritas de las exigencias del quehacer investigativo, aunque hay más constantes que diferencias porque en todos los programas es crucial el diálogo docente. Una constante, por ejemplo, radica en la necesidad de comunicación tanto de la lectura como de las primeras producciones escritas. A continuación se destaca lo que los profesores ponderan y que hemos agrupado en una categoría que denominamos la socialización de la lectura, y que se hace visible como proceso formativo grupal y tutorial.

En todos los programas hay espacios curriculares donde la exigencia consiste en exponer lo leído; incluso en Neurociencias se habla de un número mínimo de artículos (16 en un semestre) y en Ciencias Biomédicas tienen que leer alrededor de 100 artículos con una vigencia no mayor a 2 años. Aunque en realidad todos exigen fuertes cargas de lectura, se afirma que no es suficiente leer mucho, lo importante es comunicar lo leído: «La suma de lecturas ayuda a la demostración de la comprensión de un fenómeno» (Doctorado en Biología Molecular). Varios testimonios van en este sentido de cantidad: «El dominio de un tema sólo se logra a través de muchas lecturas y de responder cualquier pregunta inherente a lo expuesto» (Doctorado en Ciencias Biomédicas). Parece una constante afirmar que el cuestionamiento esclarece el análisis.

Ahora bien, «la discusión es fundamental ya que a partir de ésta se logran mejores análisis y reflexiones» (Doctorados en Ciencias Sociales, Ciencias Holísticas, Neurociencias y Biología Molecular). No parece haber diferencia en este aspecto entre las ciencias sociales y las experimentales, pues el dialogismo es condición en ambas. En los testimonios se afirma que «el posgrado ofrece experiencias formativas porque la discusión, al seguir el canon de los artículos científicos, va formando al estudiante en la lógica de la disciplina» (Doctorado en Procesos Biotecnológicos). Un entrevistado asevera:

[...] es muy importante esta invitación a reflexionar: ¿Cómo se llama lo que ves? ¿Qué nombre le das a lo que estás observando? Hay una invitación a usar categorías o conceptos que pueden ser pertinentes para la investigación. Es una invitación a la síntesis y a encontrar coherencia entre lo que se observa y las categorías de análisis para estudiar un fenómeno (Doctorado en Ciencias Sociales).

El profesor habla sobre diferentes temas con el estudiante, por ejemplo:

[...] los alumnos, al ver que conmigo hay línea abierta al diálogo, me dijeron: Doctora, vamos a consultar tales artículos. ¿Nos los revisa usted para ver cuáles elegimos? [...] entonces les suelo recomendar: éste es muy nuevo, éste es muy específico, éste es más general [...] (Doctorado en Ciencias Biomédicas).

Encontramos evidencias de que las habilidades comunicativas de la ciencia son una enseñanza puntual. Incluso hay programas en las ciencias experimentales (Doctorado en Neurociencias) en los que exponen tanto alumnos como investigadores o profesores, y este factor ofrece la oportunidad de mostrar el dominio consolidado o en proceso. Desde luego hay una fuerte distinción entre un experto y un aprendiz; difícilmente el estudiante cuestiona al profesor, ya que le otorga el reconocimiento de su calidad como científico; en todo caso, pregunta para aclarar sus dudas. Discutir lo leído con un experto deriva en un proceso de aprendizaje en el que, paulatinamente, los alumnos razonan de forma más sólida y madura, lo que los habilita para presentarse en diversos foros académicos. En Ciencias Sociales se utilizan los seminarios: «las discusiones dentro del seminario sobre todo son para ver la comparación con otros universos del análisis y utilizar estos textos en una variedad de contextos más amplia [...]».

Como podemos constatar, la cantidad, la calidad y la pertinencia de la lectura, sobre todo de artículos, van desarrollando el dominio teórico y metodológico, así como las habilidades comunicativas en los aprendices. Investigar es leer, escribir y pensar metodológicamente, pero también es un asunto de comunicación permanente, la cual tiene imbricadas relaciones de poder que se hacen visibles a través de diversos espacios formativos donde los estudiantes interactúan y aprenden las reglas no explícitas de las formas de participación y la búsqueda de aprobación o legitimación de lo expresado.

Hay una diferencia sutil en los programas en Ciencias Sociales, ya que la exposición no se circunscribe a hablar sobre los textos leídos, sino a:

La conexión de los contenidos con la realidad pensada en términos problemáticos. Es menester encontrar coherencia entre lo que se observa y las categorías de análisis identificadas. Debe aprenderse a leer entre líneas y a elaborar vínculos intertextuales, de manera que el estudiante pueda exponer esquemas o cadenas conceptuales jerarquizadas. Éstas, por cierto, también deben ser comunicadas con explicaciones convincentes (Doctorado en Ciencias Sociales).

En síntesis, la socialización de la lectura cobra una dimensión importante a manera de aprendizaje situado y cooperativo, con lo que ratificamos la naturaleza social de las culturas disciplinares. Esta socialización se hace más explícita a través de una técnica que hemos denominado el cuestionamiento reflexivo, presente en todos los programas estudiados y que ayuda a sostener discusiones en las que se defienden las ideas propias, se desarrolla la capacidad de análisis y se ayuda a clarificar el objeto de estudio. Asimismo, en todos los programas hay coloquios, forma común de denominar el espacio donde se exponen los avances individuales y el estudiante queda sometido a una especie de juicio crítico tanto del director de la tesis como de los lectores expertos y los mismos compañeros de grupo. Esta experiencia cuestiona intensamente porque el estudiante debe responder a todo tipo de observaciones, de sugerencias y de comentarios a su trabajo. No hay diferencias disciplinares, todos los que anhelan ingresar a la vida académica científica deben pasar por esta forma, hasta cierto punto ritual, de exponer, de escuchar y de defender el proyecto, porque en la mayor parte de los casos se enjuicia para cambiar lo que el estudiante expone o para que aclare los motivos de presentarlo de la forma como lo hace. Si bien cada alumno cuenta con un tutor o director de tesis que lo acompaña a lo largo del proceso, no escapa de ser cuestionado por él y por los demás.

Para [Morales y Cassany \(2008\)](#) sólo existe el conocimiento que formulan los discursos ya publicados, de manera que el aprendiz también deberá socializar sus escritos y someterlos al escrutinio de expertos y de pares. La reescritura deberá incluir las sugerencias de los «otros», quienes desde sus formas particulares de interpretar harán las recomendaciones correspondientes. En este sentido, encontramos diferencias entre las disciplinas porque las formas de escritura corresponden precisamente al canon discursivo que las distingue. En algunos casos (Neurociencias), «los estudiantes deben publicar bajo el cobijo de un director prestigiado». Asimismo, se exige que el estudiante vaya incrementando las audiencias con las que discute porque, sobre todo en las áreas médicas, hay una práctica de comunicación presencial o virtual entre grupos de científicos que discuten un punto o un método (Doctorado en Biología Molecular). La pretensión formativa es elevar la calidad o el nivel de la discusión ([Besley, Dudo y Storksdieck, 2015](#)), con lo que queda claro que no se trata de comunicar de forma arbitraria, sino dentro del formato esperado.

Conclusiones

Lo expuesto permite alcanzar algunas reflexiones finales a manera de conclusiones. Sin duda, leer, escribir y debatir de forma cada vez más compleja y con mayor dominio son habilidades indispensables para introducirse en el campo científico. Es menester reconocer que la formación de investigadores, a la que supuestamente aspiran los estudiantes de un doctorado, es un proceso enmarcado en una práctica social compleja que rebasa los límites de la relación enseñanza-aprendizaje; en el proceso también permanecen en juego estructuras de poder e identidades consolidadas que regulan a los aspirantes e integrantes de los diversos grupos disciplinares. La identidad académica se construye en términos dialógicos, lo cual demanda del estudiante no sólo aprender una disciplina de forma sólida, sino interactuar y comunicarse con las reglas identitarias; por su parte, el profesor, quien pertenece a una comunidad científica, es el mediador que introduce al aprendiz en un ambiente en el que se produce conocimiento, al mismo tiempo que se aprende, puesto que se habla, se escribe y se lee sobre ciencia. También se internalizan los valores de la disciplina, se ingresa a un espacio social caracterizado por ciertos rituales y prácticas que dan legitimidad. Debe quedar claro que no se trata de un aprendizaje espontáneo, sino que requiere de entrenamiento.

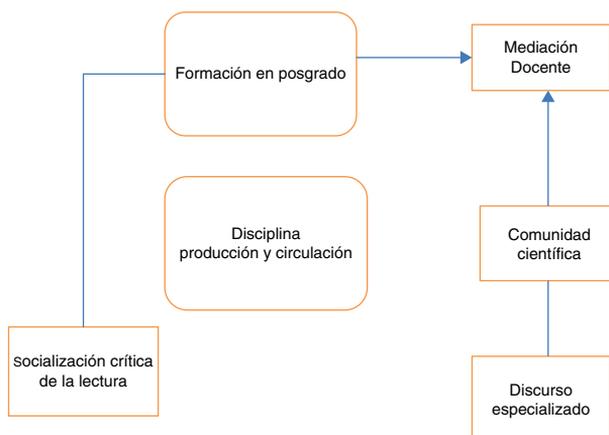


Figura 3. Producción y circulación del conocimiento en el posgrado.

El estudiante construye una identidad como escritor, es decir, como autor. Aunque como dicen [Monereo y Pozo \(2011\)](#), en realidad los escritos son producto de la polifonía de Bajtín, ya que esos textos son la síntesis de otras múltiples voces y diálogos externos e internos, pero tienen la gran cualidad de tener voz propia. El estudiante adquiere la experiencia de una suma de voces potenciadoras, de ideas nuevas, que indican el camino para la producción académica. Incluso [Couzijn y Rijlaarsdam \(2004\)](#) afirman que se aprende a escribir ciencia por observación de los modelos a los que se tiene acceso en los artículos y libros que deben leerse. Entonces, podemos concluir que ser investigador implica tener autonomía intelectual, voz propia, pero debemos reconocer que atrás de ésta hay una suma de voces académicas previas que es menester identificar y distinguir de la propia, si se quiere ser reconocido por una comunidad científica.

Las constantes encontradas en estos posgrados y en estas universidades apuntan a la inminente necesidad de considerar la lectura y la escritura como fundamentales. No importa de qué disciplina se trate, toda la ciencia se comunica y parte de notificaciones previas. Si estamos de acuerdo con esto, será menester incluir en los planes de estudio de posgrado alguna asignatura que tenga por objetivo explícito el desarrollo de habilidades verbales orales y escritas. En razón de los hallazgos de este estudio, los estudiantes son requeridos pero poco entrenados en estas competencias; deben publicar y exponer, de ahí la necesidad de un espacio curricular que les facilite estas tareas indispensables en el quehacer científico. Deberán desarrollarse –en los aprendices– habilidades para el análisis de fuentes teóricas atendiendo a la lógica discursiva de la disciplina científica; es necesario formar un lector analítico con amplia capacidad reflexiva. Asimismo, deberán desarrollarse habilidades de escritura académica y de exposición ante audiencias especializadas. El acompañamiento del profesor en cada etapa del proceso es fundamental para superar la falsa idea de que aprender a investigar es responsabilidad absoluta del estudiante porque en un posgrado deben llegar candidatos con habilidades académicas previas que garanticen su éxito y su egreso. La mediación formativa da sentido a la existencia del posgrado. No parece ser suficiente el desarrollo de los coloquios donde se presentan avances de investigación; hace falta un espacio curricular específico con intenciones de enseñanza formal de la comunicación científica. En suma, y como dicen [Monereo y Pozo \(2011\)](#), este proceso implica participar con voz propia en la conversación disciplinar, de manera oral y escrita. O como afirma un entrevistado de Ciencias Biomédicas: «La socialización de los resultados en la ciencia es indispensable», sobre todo porque permite pensar y argumentar nuevas ideas.

A manera de cierre, se propone el esquema de la **figura 3**, que pretende ser integrador y que ilustra que el posgrado es un espacio disciplinar de producción y de circulación crítica de conocimiento. La comunidad científica se coloca en el papel de docente para introducir aprendices a la apropiación, a través de la lectura eficaz, y de producción, a través de la escritura, de un discurso especializado. Esta circulación de conocimiento es el sentido de formar científicos a través de un posgrado.

Referencias

- Arnoux, Elvira, Borsinger, Ann, Carlino, Paula, di Stefano, Mariana, Pereira, Cecilia y Silvestre, Adriana. (2005). La intervención pedagógica en el proceso de escritura de tesis de posgrado. *Revista de la Maestría en Salud Pública*, (6). Disponible en: <http://media.utp.edu.co/referencias-bibliograficas/uploads/referencias/articulo/89-la-intervencion-pedagogica-en-el-proceso-de-escritura-de-tesis-de-postgradopdf-0jI9S-articulo.pdf>
- Bazerman, Charles. (1988). *Shaping Written Knowledge: The Genre and Activity of the Experimental Article in Science*. Madison, Wisconsin: The University of Wisconsin Press. Disponible en: http://wac.colostate.edu/books/bazerman_shaping/shaping.pdf
- Becher, Tony. (2001). *Tribus y territorios académicos. La indagación intelectual y las culturas de las disciplinas*. Barcelona: Gedisa.
- Bernstein, Basil. (1999). Vertical and Horizontal Discourse: An Essay. *British Journal of Sociology of Education*, 20(2), 157–173.
- Besley, John C., Dudo, Anthony y Storksdieck, Martin. (2015). Scientists' Views about Communication Training. *Journal of Research in Science Teaching*, 52(2), 199–220. Disponible en: <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1002/tea.21186/epdf>
- Brown, Bryan A., Reveles, John M. y Kelly, Gregory J. (2005). Scientific Literacy and Discursive Identity: A Theoretical Framework for Understanding Science Learning. *Science Education*, 89(5), 779–802. Disponible en: <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1002/sce.20069/Abstract>
- Couzijn, Michael y Rijlaarsdam, Gert. (2004). Learning to Read and Write Argumentative Text by Observation of Peer Learners. *Effective Learning and Teaching of Writing*, 14, 241–258. Disponible en: <http://www.researchgate.net/publication/225236690>
- Hernández Zamora, Gregorio. (2009). Escritura académica y formación de maestros. ¿Por qué no acaban la tesis? *Tiempo de Educar*, 10(19), 11–40. Disponible en: <http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=31113164002>
- López-Bonilla, Guadalupe. (2013). Prácticas disciplinares, prácticas escolares: Qué son las disciplinas académicas y cómo se relacionan con la educación formal en las ciencias y en las humanidades. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 18(57), 383–412.
- Marcovich, Anne y Shinn, Terry. (2012). Regimes of Science Production and Diffusion: Towards a Transverse Organization of Knowledge. *Scientiae Studia*, 10, 33–64. Disponible en: <http://www.scielo.br/pdf/ss/v10nspe/v10nspea03.pdf>
- Moje, Elizabeth Birr y Luke, Allan. (2009). Literacy and Identity: Examining the Metaphors in History and Contemporary Research. *Reading Research Quarterly*, 44(4), 415–437. Disponible en: <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1598/RRQ.44.4.7/pdf>
- Monereo, Carles y Pozo, Juan Ignacio (Coord.) (2011). *La identidad en Psicología de la Educación. Necesidad, utilidad y límites*. Madrid: Narcea, S. A. de Ediciones.
- Morales, Oscar Alberto y Cassany, Daniel. (2008). Leer y escribir en la universidad: Hacia la lectura y la escritura crítica de géneros científicos. *Revista Memorialia*,. Disponible en: http://www.falemosportugues.com/pdf/leer_universidad.pdf
- Padilla, Constanza, Douglas, Silvina y López, Esther. (2010). Elaborar ponencias en la clase universitaria. La mirada de docentes y estudiantes en una experiencia de investigación-acción. *Lectura y vida: Revista Latinoamericana de Lectura*, 31(2), 6–17. Disponible en: http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a31n2/31_02_Padilla.pdf
- Peredo, María Alicia. (2002). *De lectura, lectores, textos y contextos. Una aproximación sociocognoscitiva*. Guadalajara: Universidad de Guadalajara, Editorial Universitaria.
- Peredo, María Alicia. (2012). *Habilidades complejas de lectura en el posgrado: ¿formación o disonancia?* Guadalajara: Universidad de Guadalajara, Editorial Universitaria.
- Zanotto, Mercedes, Monereo, Carles y Castelló, Montserrat. (2011). Estrategias de lectura y producción de textos académicos. Leer para evaluar un texto científico. *Perfiles Educativos*, 33(133), 10–29. Disponible en: <http://www.revistas.unam.mx/index.php/perfiles/article/viewFile/27901/25821>

Artículo

Percepción de la calidad educativa: caso aplicado a estudiantes de la Universidad Autónoma de Nuevo León y del Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Monterrey

Perception of the quality of education: An applied case to students of the Universidad Autónoma de Nuevo León and Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Monterrey

Elías Alvarado Lagunas^{a,*}, Dionicio Morales Ramírez^b
y Ernesto Aguayo Téllez^c

^a Facultad de Contaduría Pública y Administración, Universidad Autónoma de Nuevo León, San Nicolás de los Garza, México

^b Centro de Investigaciones Sociales, Universidad Autónoma de Tamaulipas, Ciudad Victoria, México

^c Facultad de Economía, Universidad Autónoma de Nuevo León, San Nicolás de los Garza, México

Recibido el 22 de mayo de 2015; aceptado el 30 de junio de 2016

Disponible en Internet el 28 de octubre de 2016

Resumen

En este trabajo se presentan los resultados de un análisis de percepción de la calidad de la educación superior en la Universidad Autónoma de Nuevo León y el Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Monterrey, ambas consideradas como las máximas casas de estudio del estado de Nuevo León. Para llevar a cabo el estudio, se realizó una encuesta semiestructurada que se aplicó dentro y fuera de las instalaciones del Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Monterrey y de la Universidad Autónoma de Nuevo León. Con la información recabada se efectuó un modelo de ecuaciones estructurales, que permite explicar la forma en que los estudiantes clasifican sus percepciones sobre la calidad de los diferentes componentes o factores que ofrecen cada una de estas instituciones educativas. Entre los principales resultados se encuentra que los estudiantes del Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Monterrey le dan mayor peso a

* Autor para correspondencia.

Correo electrónico: eliasalvarado@gmail.com (E. Alvarado Lagunas).

las instalaciones modernas e innovación tecnológica dentro de las aulas, mientras que los estudiantes de la Universidad Autónoma de Nuevo León valoran más la preparación académica de la planta docente.

© 2016 Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior A.C. Este es un artículo Open Access bajo la licencia CC BY-NC-ND (<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>).

Palabras clave: Calidad; Educación; Percepción; Método de ecuaciones estructurales

Abstract

This paper analyzes the perception of the quality of higher education in the Universidad Autónoma de Nuevo León and the Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey, the top-ranked universities in the Mexican state of Nuevo Leon. We conducted a structural survey inside and outside the premises of the Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Monterrey and Universidad Autónoma de Nuevo León. We then applied a structural equation model to the results of the survey, in order to gauge students' perceptions of the quality of the various offerings of these institutions. Among key results, we found that students from Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Monterrey give greater weight to the modern facilities and technological innovation in the classroom, while students from Universidad Autónoma de Nuevo León place greater value on the level of academic preparation of faculty.

© 2016 Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior A.C. This is an open access article under the CC BY-NC-ND license (<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>).

Keywords: Quality; Education; Perception; Method of structural equations

Introducción

En la actualidad, poseer un grado de estudios superiores es de suma importancia para enviar señales de competencia a los empleadores que se encuentran en nuestros entornos económico y social. Las instituciones de educación superior, a través de sus diversos programas, infraestructuras y modelos educativos, contribuyen a la formación de profesionistas capaces de analizar y de proponer mejoras al entorno de la sociedad.

Scanlon (1984) señala que en las instituciones de educación superior no sólo se recibe información sino que son espacios donde se desarrollan capacidades y se aprenden juicios valorativos esquematizados por quienes detentan el poder simbólico y moral. En este sentido, la educación es una necesidad proclamada por la colectividad, ya que a través de esta el mercado laboral demanda mano de obra calificada, la misma que contribuye en la creación de una base social más estable e integrada para el país.

A lo largo de 80 años, la Universidad Autónoma de Nuevo León (UANL) y el Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Monterrey (ITESM) han sido un motor de desarrollo económico, social y cultural del estado de Nuevo León; han impulsado el progreso de las familias neolonesas y son una fuerza de paz, de innovación y un soporte seguro en temas de aspecto social. Sin duda alguna, en ambas casas de estudios se ha observado que la situación actual de la educación superior en el estado muestra una expansión de crecimiento, no sólo nacional sino global, además de un importante proceso de diversificación de la oferta educativa.

Existen grandes diferencias entre las diferentes instituciones y universidades de la educación superior mexicana, van desde el tamaño y la población que atienden hasta la infraestructura con que operan, la diversidad de los programas de estudio que ofrecen, la amplitud y la consistencia de las funciones sustantivas que desarrollan, el tipo de alumnado que admiten y los propósitos y

metas que persiguen (Muñoz, Nuñez y Sánchez). El objeto de este trabajo consiste en analizar la percepción que tienen los estudiantes sobre la calidad de los servicios que reciben de una institución educativa privada,¹ el ITESM, en relación con una de carácter público, la UANL. La dimensión de calidad se relaciona en este trabajo a través de cuatro factores: a) la infraestructura física, b) el proceso de enseñanza/aprendizaje que lleva a cabo la planta docente, c) la habilidad para transmitir el conocimiento, y d) el desarrollo integral que fomentan en los estudiantes los programas académicos.

De carácter público, la UANL tiene su sede principal en el Área Metropolitana de Monterrey, aunque cuenta con diversos *campus* en varios municipios del estado de Nuevo León; es la institución de educación superior con mayor oferta académica en el noreste del país y la tercera universidad más grande de México con alrededor de 174 mil estudiantes, de los cuales de 85 mil son de licenciatura, 18 mil de posgrado y 71 mil de preparatoria, a quienes se suman poco más de 6 mil profesores, de los cuales 623 son miembros del Sistema Nacional de Investigadores; cuenta con 26 facultades, 29 preparatorias y 37 centros de investigación, además de 84 bibliotecas.²

El ITESM es una institución privada con sede principal en el Área Metropolitana de Monterrey, aunque también cuenta con diversos *campus* en la gran mayoría de las ciudades principales del país; es una de las instituciones de educación superior con mayor reconocimiento académico en América Latina, con una presencia académica muy activa y característica en las áreas de negocios, de innovación y de tecnología; a nivel nacional cuenta con casi 100 alumnos inscritos, de los cuales poco más de 20 mil cursan en las instalaciones del Área Metropolitana de Monterrey: 12 mil en el nivel profesional, 3 mil en posgrado y 5 mil en preparatoria; respecto al profesorado, laboran casi 9 mil profesores a nivel nacional, de los cuales 248 son miembros del Sistema Nacional de Investigadores; dentro del Área Metropolitana de Monterrey, posee un *campus*, 5 preparatorias y 2 escuelas de graduados.³

Se eligió al estado de Nuevo León debido a que, como se menciona, cuenta con estas dos grandes instituciones de educación superior; ambas juegan un papel muy importante en la sociedad neoleonesa, y cada una de ellas posee una importante dotación de recursos, entre ellos, su capital histórico, humano, social, así como la imagen proyectada, la cual constituye una de las particularidades más importantes para el alumnado (Brunner, 2006).

Aunque con aspectos diferentes por los sectores de procedencia de los educandos que reciben, la competencia que existe entre ambas casas de estudios se da principalmente por la reputación de sus investigaciones e innovaciones, por la calidad académica de sus profesores y por el desarrollo profesional de sus egresados. Para esto, ambas instituciones invierten constantemente en mejorar sus instalaciones, su investigación y su vinculación, sus programas académicos y así incidir positivamente en la percepción de sus alumnos, de sus futuros colegas y de su población en general.

A pesar de la importante interacción que existe entre las universidades en México, todavía son muy escasos los estudios que comparan la percepción que tiene el alumnado referente al servicio

¹ El concepto de calidad puede tener múltiples connotaciones, enfoques y significados según el marco teórico desde el que se analiza. Empero, en educación normalmente implica una búsqueda constante del mejoramiento, la competencia técnica, la excelencia en la acción, y se relaciona con el cumplimiento de los propósitos educativos (Romay, 1994). Husen (1986) señala que los principales indicadores para determinar la calidad se reducen en tres aspectos: los recursos disponibles en las escuelas, el proceso de enseñanza y la eficiencia terminal en los estudiantes.

² Cifras extraídas de la página oficial de la Universidad Autónoma de Nuevo León (fuente: www.uanl.mx).

³ Cifras extraídas de la página oficial del Instituto Tecnológico y Estudios Superiores de Monterrey (Fuente: www.itesm.mx).

que prestan las diferentes instituciones de educación superior, de ahí el interés de hacer una aportación a la investigación de estos temas. En este trabajo se utilizó un modelo de ecuaciones estructurales (MES), el cual nos permitió identificar e integrar la forma como los estudiantes del ITESM y la UANL construyen sus percepciones de calidad o de satisfacción acerca de los diferentes servicios que sus instituciones les brindan.

Revisión de literatura

La discusión teórica sobre la calidad de los sistemas educativos es un tema que ha tenido diversos debates teóricos-metodológicos, ya que son muchas las corrientes que pueden argumentar o respaldar las diferentes formas de medir la calidad y la eficiencia de la educación, e incluso existe una gran diversidad de estudios que tratan de explicar este fenómeno. La base teórica sobre cómo medir la calidad de un servicio está vinculada a los trabajos clásicos de Gronroos (1982, 1984), y Parasuraman, Zeithalm y Berry (1985, 1988); estos autores consideran que la naturaleza del cómo definir y medir el término de calidad en cualquier servicio no es una tarea fácil, ya que una de las principales críticas deriva de la naturaleza intangible del servicio mismo. Ellos argumentan también que la definición y la medición del término pueden abordarse desde enfoques objetivo y subjetivo, utilizando más este último, pues cuando se habla de calidad percibida de cualquier producto o servicio en realidad se obtienen aquellos juicios de valor que los individuos le otorgan al objeto a estudiar.

Algunas tesis sobre la calidad percibida del servicio de la educación superior se han enfocado en realizar comparaciones entre el servicio que ofrecen las universidades públicas *versus* las privadas. Precisamente estas comparaciones, junto a un aumento de las expectativas de la sociedad en lo que concierne a la labor de las instituciones privadas y públicas y de las demandas de los estudiantes de estos servicios, han causado una preocupación inminente por mejorar la calidad de la enseñanza, de la investigación y de todos los servicios que una institución de educación superior debe proporcionar. Dicho interés ha conducido también a dar un énfasis mayor sobre el análisis de dos aspectos que se encuentran estrechamente ligados: calidad y satisfacción.

A continuación se describen algunos tratados realizados a nivel internacional y en México para identificar la percepción de los estudiantes en las universidades e instituciones de educación superior. Por ejemplo, Casanueva, Periañez y Rufino (1997), Joseph y Joseph (1997), Leblanc y Nguyen (1997), y Kwan y Ng (1999) investigan la calidad en rubros como: instalaciones, innovación tecnológica y servicios de atención; estos autores también abordan la relación existente entre alumnos y profesores, argumentando que este aspecto es fundamental en el desarrollo personal y profesional de los colegiales.

Por otro lado, estudios de caso como Astin (1985), George (1982) y Giménez (2000) destacan, dentro del concepto de calidad percibida por la comunidad universitaria, cinco categorías en el servicio brindado por las escuelas: 1) calidad como reputación, 2) calidad por disponibilidad de recursos, 3) calidad a través de los resultados, 4) calidad por el contenido, y 5) calidad como valor añadido. De igual forma, Marzo, Pedraja y Rivera (2005) agregan que los servicios ofertados están experimentando cambios importantes que tienen que ser gestionados para asegurar la supervivencia de las universidades ante un mercado competitivo; algunos tienen que ver con la contratación de una planta docente bien capacitada, pues de ella dependen los métodos de enseñanza e investigación que impartirá la institución y son elementos clave para lograr la satisfacción del alumnado.

En este contexto, Bigné, Moliner, Vallet y Sánchez (1997) y Li y Kaye (1998) sostienen que los nuevos prospectos a ingresar a una institución de educación superior consideran clave los

factores de seguridad, de empatía, de capacidad de respuesta, de tangibilidad y de fiabilidad en los servicios como determinantes en su elección. En el mismo sentido, Camisón, Gil y Roca (1999) encuentran que el personal de servicios, la dimensión funcional del profesorado y su dimensión técnica, la accesibilidad y estructura docentes, así como la disposición y apariencia física de los proveedores, son rasgos importantes en los servicios que ofrecen las instituciones de educación. De igual manera, Owlia y Aspinwall (1996), y Capelleras y Veciana (2004) plantean que los aspectos más importantes en el sector de la educación son la actitud, el comportamiento y la competencia del profesorado, los contenidos del plan de estudios, las instalaciones y los equipamientos, la organización de la enseñanza, puesto que son incentivos que garantizan un mayor ingreso de estudiantes.

En México hay pocos análisis sobre la calidad percibida del servicio que brindan las universidades. Morales (2010) realizó uno de los primeros de este tipo para uno de los *campus* del ITESM; con una muestra de 952 cursos, el autor hizo una evaluación de la actividad docente con el objetivo de identificar los factores que influían en las valoraciones que realizaban los educandos sobre el desempeño de los profesores, y a través de un modelo de regresión múltiple concluyó que evaluaban principalmente dos dimensiones: 1) la pericia para asegurar el resultado deseado del servicio, y 2) la actitud y el comportamiento.

Vera, Estévez y Ayón (2010) analizaron tres universidades del estado de Sonora (una privada y dos públicas) respecto al grado en el cual las instituciones lograban desarrollar sus competencias genéricas relacionadas con el proceso de aprendizaje, con el contexto tecnológico y con las habilidades interpersonales. Los autores encontraron que los estudiantes estaban en desacuerdo con las competencias implementadas en cada una de las instituciones participantes; en la privada y en una de las públicas (tecnológica), los alumnos manifestaron que sus instituciones no lograban desarrollar en ellos las competencias de habilidades del pensamiento (como capacidad crítica y capacidad de abstracción) debido a la falta de investigación (planta docente), mientras que en la institución pública restante una limitante radicaba en la falta de innovación y de actualización en sus programas e infraestructura física.

Torres y Arras (2011) estudiaron la percepción sobre el factor tecnológico (incorporación de las Tecnologías de la Información y la Comunicación) como un recurso valioso en el proceso integral del desarrollo de habilidades y de conocimiento en el alumnado en dos universidades públicas (la Autónoma de Chihuahua y la Veracruzana); encontraron una percepción positiva por parte de los estudiantes de ambas universidades, pues argumentaron que la implementación de estas tecnologías es un aspecto fundamental en su desarrollo profesional.

Finalmente, Silas (2012) realizó un trabajo en las ciudades de Monterrey y de Zacatecas para conocer la forma cómo los escolares del último año de educación media superior perciben e interpretan el nivel superior. En la muestra participaron 329 estudiantes de cinco instituciones (dos públicas y tres privadas) y el autor halló que los jóvenes tienen una visión pragmática y ligeramente idealizada en relación con los usos y beneficios de la educación superior, circunstancia que lo condujo a afirmar que los alumnos de ambas ciudades y tipos de instituciones han construido una imagen utilitarista, donde elementos como la reputación y la imagen proyectada de las unidades académicas son consideradas relevantes.

Entre otras cosas, los tratados anteriores muestran que el tema en educación puede ser abordado desde diferentes líneas de investigación o de aspectos tanto cuantitativos como cualitativos (estudios históricos de reproducción social, la perspectiva de la liberación de recursos y estudios sobre expansión y calidad). Nuestra propuesta elabora un análisis cualitativo mediante un modelo de ecuaciones estructurales para medir la calidad percibida por parte de los estudiantes del ITESM y de la UANL. La siguiente sección explica brevemente la metodología empleada.

Marco teórico

Existen diferentes modelos que han sido definidos como instrumentos para medir la calidad de un servicio, los más utilizados sobre este tema son el SERVQUAL o RATER (Parasuraman et al., 1985, 1988) y el SERVPERF (Cronin y Taylor, 1992, 1994); la diferencia entre estos modelos estriba en la escala empleada, es decir, el primero utiliza una a partir de percepciones y expectativas, mientras que el segundo emplea solamente las percepciones.

El modelo SERVQUAL define la calidad del servicio como la diferencia entre las percepciones por parte de los clientes y las expectativas previas. De esta forma, un cliente valorará positiva o negativamente la calidad de un servicio en el que las percepciones que ha obtenido sean superiores o inferiores a las expectativas que tenía. En este modelo, Parasuraman et al. (1988) proponen como dimensiones subyacentes (integrantes del constructo calidad de servicio): los elementos tangibles, la fiabilidad, la capacidad de respuesta, la seguridad y la empatía.

Sin embargo, la principal limitante de esta prueba es el papel de las expectativas y su inclusión en el instrumento de medición, porque se considera que el modelo que lo sustenta se basa en un sistema de divergencias (expectativas o percepciones) y no de actitudes. Por tal razón, los autores Cronin y Taylor (1992) sugieren el modelo SERVPERF que se compone de los veintidós ítems de la escala SERVQUAL, pero que se utiliza exclusivamente para medir las percepciones del servicio que se desea estudiar, sin considerar las divergencias entre dichas percepciones y las expectativas del servicio.

En el caso del sector educativo se puede argumentar que uno de los problemas que enfrenta el investigador es la gran complejidad inherente a la prestación de este tipo de servicios, derivada de la necesidad de cumplir de forma simultánea múltiples objetivos y de satisfacer a diversos colectivos, lo cual dificulta la concreción de aspectos básicos como el responder a preguntas como: ¿qué tipo de necesidades concretas debe satisfacer la actividad educativa? (Flavián y Lozano, 2005).

Considerando que el cliente prioritario en la prestación de servicios educativos es el estudiante (Pérez, 1997 y Rodríguez, 1997), la presente investigación se encuadra en el marco teórico de los autores Cronin y Taylor (1992) y tiene por objetivo medir la percepción de los alumnos universitarios sobre los servicios educativos recibidos dentro de la UANL y el ITESM. La utilización del modelo de Cronin y Taylor (1992) nos ayudará a determinar la valoración que hacen los educandos de los distintos factores de calidad propuestos.

Estrategia empírica

Para determinar la caracterización y la percepción de los estudiantes del ITESM y de la UANL, diseñamos una encuesta semiestructurada, aplicándola directamente a los alumnos que conformaban la región objeto de estudio, durante el segundo trimestre del año 2012; realizamos un muestreo no probabilístico que combinó el muestreo por cuotas y el casual o incidental;⁴ recabamos un total de 1,447 encuestas en ambas instituciones educativas levantadas en cambios de

⁴ El muestreo casual o incidental se basa en el hecho de que el investigador selecciona directa e intencionalmente a los individuos de la población que van a ser encuestados. Por otro lado, el muestreo por cuotas consiste en facilitar al encuestador el perfil de las personas que se tienen que encuestar, dejando a su criterio la elección de las mismas, siempre y cuando cubran el perfil deseado. En nuestro caso la población objetivo son todos aquellos estudiantes que se encontraban en el momento y el lugar cuando se levantó la encuesta en las instalaciones del ITESM y de la UANL. Es decir, para el trabajo de campo o levantamiento de la información los investigadores junto con un grupo de estudiantes fueron a las instituciones objeto de estudio para la aplicación de la encuesta. Se explicó a los individuos la finalidad de la encuesta, y una vez que se accedía a responder, el encuestador tenía que asegurarse que el individuo encuestado era realmente estudiante de la

turno o entre clase, a la salida de escuelas, en canchas deportivas o de esparcimiento, bibliotecas y cafeterías. El cuestionario que se aplicó está constituido por 40 preguntas organizadas en dos bloques, siguiendo la estructura de la encuesta desarrollada por Mancebón y Pérez (2007),⁵ de modo que en el primero se hizo referencia a las características generales del estudiante (género, edad, semestre que cursa, carrera, ingreso del jefe de hogar, número de integrantes de su familia, etc.), mientras que en el segundo se inquirió acerca de la percepción de la calidad de los servicios educativos (los motivos por los que decidió estudiar en la institución educativa, los servicios que demanda, las cualidades y restricciones de la planta docente y la infraestructura, la pertinencia de los programas de estudio, entre otros).

Para medir la calidad de la enseñanza recibida por los educandos a través de su percepción sobre las diferentes características o atributos de la institución, se aplicó la escala de Likert a cada uno de los 22 ítems de la segunda sección del cuestionario. La escala de Likert tiene una valoración que va del 1 al 5, siendo 1 = estoy totalmente de acuerdo, 2 = estoy de acuerdo, 3 = no estoy ni de acuerdo ni en desacuerdo, 4 = estoy en desacuerdo y 5 = estoy en total desacuerdo (en el Anexo se detalla la redacción completa de las preguntas sobre calidad y la denominación asignada a cada variable para el presente trabajo).

Análisis de la muestra

En el cuadro 1 se muestran los porcentajes que ocuparon las dos instituciones educativas en la encuesta. En la UANL se aplicaron más cuestionarios (58.9%) debido a que los encuestadores tenían un más fácil acceso de entrada a los diferentes *campus* y facultades. Para el ITESM la aplicación fue más limitada debido a que en varias ocasiones a los encuestadores se les prohibió el acceso a las instalaciones.

Las entrevistas se hicieron casi de manera equitativa entre hombres y mujeres en ambas casas de estudios; la mayoría de los estudiantes encuestados reportó tener entre 18 y 24 años de edad, advirtió pertenecer a la clase media, señaló que sus padres cuentan con una carrera universitaria, e indicó que eligieron su respectiva casa de estudios por el mejor nivel del programa académico respecto a otras universidades; igualmente, se observó que la mayoría de los estudiantes del ITESM trabajan y estudian (78.5%) mientras que los de la UANL lo hacen en menor proporción (28.6%).

El cuadro 2 muestra los estadísticos descriptivos de las preguntas que tratan de medir los distintos atributos de la calidad de la enseñanza recibida por los estudiantes. De manera general, se aprecia que los rubros mejor evaluados se encuentran dentro de la dimensión de instalaciones así como en el conocimiento y el cumplimiento de los profesores al impartir cátedra. Se puede destacar que, en el caso del ITESM, el atributo mejor evaluado fue el buen estado de sus *instalaciones* mientras que el peor fue la organización de actividades *extracurriculares* (conferencias, visitas a empresas y museos, etc.). Para el caso de la UANL, el atributo mejor evaluado fue el *conocimiento* que tienen los profesores para contestar a las inquietudes de los estudiantes, mientras que el peor fue el grado en el que el personal académico comprende sus *necesidades* específicas.

institución, y esto se reportaba y aseguraba mediante la credencial vigente del estudiante. Se utilizó este tipo de muestreo por razones de presupuesto.

⁵ Se eligió seguir el cuestionario de Mancebón y Pérez (2007) debido a que, a diferencia de otros estudios, este contiene un número reducido de preguntas con respuestas categorizadas, lo que permite captar mejor la percepción de los estudiantes en 22 características o atributos de la calidad de la enseñanza recibida. El cuestionario completo puede verse en el apéndice de Mancebón y Pérez (2007).

Cuadro 1
Características generales de los individuos entrevistados

Concepto	Total	UANL		ITESM	
		Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje
<i>Distribución de la encuesta</i>					
Casas de estudios	1,447	853	58.9	594	41.1
<i>Sexo</i>					
Femenino	809	499	58.5	310	52.2
Masculino	638	354	41.5	284	47.8
Total	1,447	853	100.0	594	100.0
<i>Edad</i>					
Menos de 17 años	180	56	6.5	124	20.8
De 18 a 24 años	1,192	771	90.3	421	70.9
De 25 a 38 años	111	26	3.0	34	5.7
Total	1,447	853	100.0	594	100.0
<i>Clase socioeconómica a la que pertenecen</i>					
Clase baja	116	64	7.5	52	8.8
Clase media	1,244	761	89.2	483	81.3
Clase alta	87	28	3.3	59	9.9
Total	1,447	853	100.0	594	100.0
<i>Escolaridad del padre de familia</i>					
Primaria	58	36	4.2	22	3.7
Secundaria	218	125	14.6	93	15.7
Preparatoria	361	222	26.1	139	23.4
Licenciatura-Ingeniería	669	389	45.5	280	47.1
Maestría	116	69	8.1	47	7.9
Doctorado	25	12	1.5	13	2.2
Total	1,447	853	100.0	594	100.0
<i>Usted trabaja y estudia al mismo tiempo</i>					
Sí	710	244	28.6	466	78.5
No	737	609	71.4	128	21.5
Total	1,447	853	100.0	594	100.0
<i>Factores que influyeron para estudiar en tu escuela</i>					
Amigos	82	31	3.6	51	8.6
Novio(a)	17	4	.5	13	2.2
Padres	111	55	6.4	56	9.4
Su programa académico es estricto y riguroso	746	480	56.3	266	44.8
Su programa académico es más sencillo	292	142	16.6	150	25.3
La oportunidad de estudiar en el ITESM no fue favorecida (o viceversa, UANL)	183	134	15.7	49	8.2
Otros*	16	7	.8	9	1.5
Total	1,447	853	100.0	594	100.0

Fuente: elaboración propia con datos de la encuesta a estudiantes en la UANL y el ITESM.

* Becas, publicidad de la casa de estudio, equipos representativos, etc.

Cuadro 2
Preguntas sobre la percepción de la calidad

Variables	Total		ITESM		UANL	
	Promedio	Desviación estándar	Promedio	Desviación estándar	Promedio	Desviación estándar
Instalaciones	2.07	.902	1.91	.945	2.16	.861
Equipos	2.17	.916	2.05	.932	2.25	.897
Materiales	2.21	.909	2.09	.921	2.29	.891
Aire acondicionado	2.04	.977	1.98	1.006	2.09	.955
Iluminación	1.93	.880	1.95	.889	2.15	.874
Biblioteca	2.29	1.012	2.34	1.090	2.26	.953
Garantía	2.23	.962	2.10	.931	2.32	.973
Promesas	2.30	.990	2.12	.982	2.42	.977
Programa	2.17	.911	2.06	.903	2.25	.909
Errores	2.33	.930	2.25	.985	2.39	.886
Conocimiento	2.06	.917	1.94	.891	1.95	.925
Explicación	2.19	.885	2.03	.870	2.30	.879
Contenido actualizado	2.18	.903	2.07	.919	2.25	.884
Teoría y práctica	2.23	.953	2.11	.913	2.32	.971
Medios	2.14	.952	2.03	.910	2.22	.973
Disposición	2.13	.928	2.00	.916	2.23	.926
Formación	2.20	.927	2.06	.936	2.30	.907
Extracurriculares	2.32	1.064	2.36	1.119	2.28	1.023
Necesidades	2.42	.961	2.32	.969	2.49	.949
Fomento de interés	2.22	.914	2.07	.898	2.33	.910
Enseñar	2.17	.893	2.03	.887	2.27	.884
Orientación	2.14	.917	2.02	.919	2.22	.907

Fuente: elaboración propia con datos de la encuesta a estudiantes en la UANL y el ITESM.

Método de análisis

Para alcanzar el objetivo propuesto de esta investigación, y observar la percepción actual que tienen los alumnos en torno a sus casas de estudios, fue necesario realizar una asociación de los distintos tipos de variables incluidas en la encuesta, tales como: la habilidad, el conocimiento y la formación integral que trasmite la planta docente a los alumnos, las instalaciones, los programas académicos, la satisfacción alcanzada, entre otras.

Lo anterior se logró mediante la aplicación del método de ecuaciones estructurales, el cual permite probar y estimar relaciones presumiblemente causales que usan una combinación de datos estadísticos y suposiciones causales; este procedimiento propone dos componentes: el de medición y el estructural. El primero, llamado análisis factorial confirmatorio, refleja la relación existente entre las variables latentes (constructos o factores)⁶ y los indicadores manifiestos (variables observadas); el segundo, la relación existente entre las variables latentes.

En primera instancia se llevó a cabo el análisis factorial confirmatorio, el cual nos permitió conocer *a priori* el número de factores o de variables latentes y establecer restricciones sobre

⁶ Las variables latentes son variables no observadas directamente, tales como la satisfacción en la universidad, su trabajo administrativo, compromiso institucional; estas variables son también denominadas «factores» y son estimadas o medidas con indicadores o variables observadas, como lo son los reactivos de un cuestionario (Ruiz, Pardo y San Martín, 2010).

los elementos de la matriz de cargas.⁷ Para ello se realizó un análisis factorial de componentes principales (AFCP),⁸ cuya aplicación redujo las veintidós preguntas iniciales a cuatro factores o grupos con los que se explica aproximadamente el 58.9% de la variabilidad total y que representan las dimensiones de la calidad del servicio percibidas por los colegiales de ambas casas de estudios (cuadro 3).

En términos generales, es posible argumentar que, dada la naturaleza de las variables, los cuatro factores o grupos están relacionados con cuatro características particulares de la calidad del servicio educativo: 1) los componentes físicos (CF) necesarios para la formación académica de los estudiantes, como son, instalaciones, equipo de cómputo, materiales didácticos, aire acondicionado, iluminación y acervo bibliográfico; 2) la cualificación de la planta docente (PD), que comprende la organización, el compromiso de los profesores, la preparación de los cursos por parte de los profesores, su conocimiento, el contenido actualizado y el cumplimiento con el programa del curso; 3) la combinación de aspectos teóricos y prácticos y la utilización de medios de enseñanza modernos (ME); 4) el interés de la planta docente con la labor de la formación y el desarrollo integral del estudiante (DI), que incluye elementos como la disposición de ayuda, la formación humana, las actividades extracurriculares, la comprensión de las necesidades de los estudiantes, el fomento al interés académico, y la orientación del futuro profesional de los estudiantes.

Una vez identificados los cuatro grupos o dimensiones de la calidad de servicio en el ámbito de la enseñanza en ambas instituciones de educación superior, lo que prosiguió fue conocer la valoración realizada por los alumnos de la UANL y el ITESM, distinguiendo las valoraciones medias de los grupos de la calidad percibida de la muestra.

En el cuadro 4 se aprecia que la percepción media de los estudiantes con respecto a la calidad del servicio que reciben en sus respectivas casas de estudios fue de 2.18 sobre una valoración máxima de cinco puntos. Es decir, un valor inferior al punto medio de la escala de medida utilizada, aunque la evaluación de cada uno de los atributos y el análisis para cada una de las instituciones de educación superior permite obtener puntuaciones sensiblemente distintas para el ITESM y para la UANL. Obsérvese que la dimensión de calidad de servicio mejor valorada para el ITESM fue el CF, mientras que para la UANL fue la PD. Cabe mencionar que estas valoraciones son independientes para cada casa de estudios; incluso es posible compararlas de distintos grupos dentro de una misma casa de estudios, pero no comparar valoraciones de un mismo grupo en diferentes instituciones.

Después de identificar los cuatro grupos o componentes con los cuales valorar la calidad educativa de estas dos instituciones, el siguiente paso fue aplicar un MES,⁹ el cual nos permitió conocer cómo se relacionan entre sí dichos factores o variables latentes. El aspecto más característico de los MES es que parten de la metodología de regresión múltiple, pero son más rigurosos en cuanto al tratamiento que le dan a las interacciones, las relaciones no lineales, las correlaciones entre

⁷ Para un análisis más detallado del análisis factorial véase los estudios de Peña (2002) y Revelle (2004).

⁸ En este primer paso es conveniente realizar una serie de pruebas que nos indicarán si es pertinente, desde el punto de vista estadístico, llevar a cabo el AFCP con los datos y muestras disponibles. El primero de estos fue el test de adecuación de la muestra de KMO que fue de .974 y el test de esfericidad de Bartlett fue significativo ($p < .000$), con lo cual se rechaza la hipótesis de que la matriz de correlaciones sea una matriz identidad. Esto indica que existen correlaciones significativas, probablemente altas, dado que el valor hallado en estos test son significativamente elevados.

⁹ Cuando se lleva a cabo el MES, el investigador puede hacerlo desde tres enfoques: la estrategia de modelización confirmatoria, la estrategia de modelos rivales y la estrategia de desarrollo del modelo. En el presente estudio se toma la base teórica del primero, ya que de antemano se sabe el modelo a validar, y este se confirma con el AFC especificando el modelo estructural para evaluar su significación estadística (véase Cupani, 2012 para saber la importancia del método).

Cuadro 3
Matriz de componentes

Componentes	Matriz de componentes rotados GENERAL				Matriz de componentes rotados UANL				Matriz de componentes rotados ITESM			
	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
Instalaciones	.713				.659				.768			
Equipos	.721				.675				.770			
Materiales	.733				.706				.758			
Aire acondicionado	.653				.577				.747			
Iluminación	.697				.658				.754			
Biblioteca	.676				.684				.692			
Garantía		.719				.688				.756		
Promesas		.761				.759				.753		
Programa		.762				.743				.782		
Errores		.678				.670				.682		
Conocimiento		.727				.720				.731		
Explicación		.759				.750				.762		
Contenido actualizado		.754				.735				.772		
Teoría y práctica			.744				.745				.739	
Medios			.722				.711				.734	
Disposición				.777				.769				.782
Formación				.794				.790				.790
Extracurriculares				.616				.614				.641
Necesidades				.747				.745				.744
Fomento de interés				.772				.770				.768
Enseñar				.765				.767				.754
Orientación				.733				.739				.715

Fuente: elaboración propia con datos obtenidos de las encuestas.

Se han elegido los factores cuyo valor propio supera el nivel de .60 y para facilitar la interpretación de los mismos, se aplicó el método de rotación Varimax.

El componente físico (CF) está compuesto por instalaciones, equipo de cómputo, materiales didácticos, aire acondicionado, iluminación y acervo bibliográfico; la cualificación de la planta docente (PD) son el compromiso de los profesores a través de la garantía, promesa, el cumplimiento con el programa del curso, organización, la preparación de los cursos por parte de los profesores y así evitar errores, su conocimiento, el contenido actualizado; la combinación de aspectos teóricos y prácticos y la utilización de medios de enseñanza modernos (ME); y el interés de la planta docente con la labor de la formación y desarrollo integral del estudiante (DI), como es la disposición de ayuda, la formación humana, las actividades extracurriculares, la comprensión de las necesidades de los estudiantes, el fomento al interés académico, y la orientación del futuro profesional de los estudiantes.

Cuadro 4
Dimensiones de la calidad percibida

Instituciones	Total	Componente físico (CF)	Planta docente (PD)	Medios de enseñanza (ME)	Desarrollo integral (DI)
UANL	2.26	2.29	2.16	2.26	2.30
ITESM	2.08	2.05	2.08	2.06	2.12
Valoración global de la calidad	2.18	2.11	2.20	2.18	2.23

Fuente: elaboración propia con datos obtenidos de las encuestas.

La escala empleada tiene una valoración que va del 1 al 5, siendo 1 = totalmente de acuerdo y 5 = totalmente en desacuerdo.

variables independientes, el error de medición, la correlación entre los términos de error, las múltiples variables independientes calculadas por varios indicadores y la consideración de variables independientes latentes medidas por varios indicadores.

Los MES presentan relaciones causales, por un lado, entre un conjunto de variables observables y, por otro, entre variables observables y no observables; además, permiten analizar el comportamiento de las variables en términos de causalidad, es decir, permiten saber si una puede ser causada por otra variable del sistema y a la vez, dentro del mismo modelo, ser causa de otra variable. Es por esto que es una técnica alternativa robusta en comparación con la regresión múltiple, el análisis de trayectorias, el análisis de series de tiempo y el análisis de covarianzas en la validación de modelos hipotéticos (Littlewood y Bernal, 2011).¹⁰

El modelo estructural que nos propusimos validar lo muestra la figura 1, hecho para verificar si los coeficientes estimados y presentados en dicha figura eran significativos, y si no variaban para los diferentes grupos considerados simultáneamente. Es decir, se validaría cuáles de los factores propuestos eran fundamentales para que los estudiantes construyeran sus percepciones sobre la calidad en los servicios que ofrecían sus casas de estudios.

La hipótesis central a implementar en este modelo radicó en constatar que los coeficientes estimados entre los constructos incluidos, tal como se presentan en la figura 1, resultaban significativos y no variaban para las distintas casas de estudios consideradas simultáneamente para cada una de las variables de control; en otras palabras, se trató de confirmar que no existe diferencia entre los resultados de las cuatro dimensiones (componente físico, planta docente, medios de enseñanza y desarrollo integral) que se analizaron en ambas instituciones, de modo que la forma como los estudiantes construyen sus percepciones de calidad en la UANL y en el ITESM resultó similar.

Para validar el modelo estructural fue necesario realizar algunas mediciones de ajuste. Jaccard y Choi (1996) recomendaban que como mínimo se consulten tres pruebas de las treinta que existen.¹¹ Por otro lado, Kline (1998) propuso que como mínimo se consulten cuatro, y estas dependen de la interpretación que quiera realizar el investigador.

¹⁰ Para un análisis más detallado del método de ecuaciones estructurales véase los estudios de Littlewood y Bernal (2011).

¹¹ Ji cuadrada, Ji cuadrada escalada de Satorra-Bentler, índice de bondad de ajuste (GFI), índice de bondad de ajuste ajustada (AGFI), residuales de la media de raíz cuadrada (RMS, RMSR o RMR), residual estandarizado de la raíz cuadrada media (SRMR), Hoelter N crítico, Akaike criterio de información (AIC), BICP, BCC o criterio Browne-Cudeck, ECVI o índice esperado de validación cruzada, MECVI, CVI o índice de validación cruzada, BIC o criterio bayesiano de información, parámetro de no centralidad (NCP), etc.

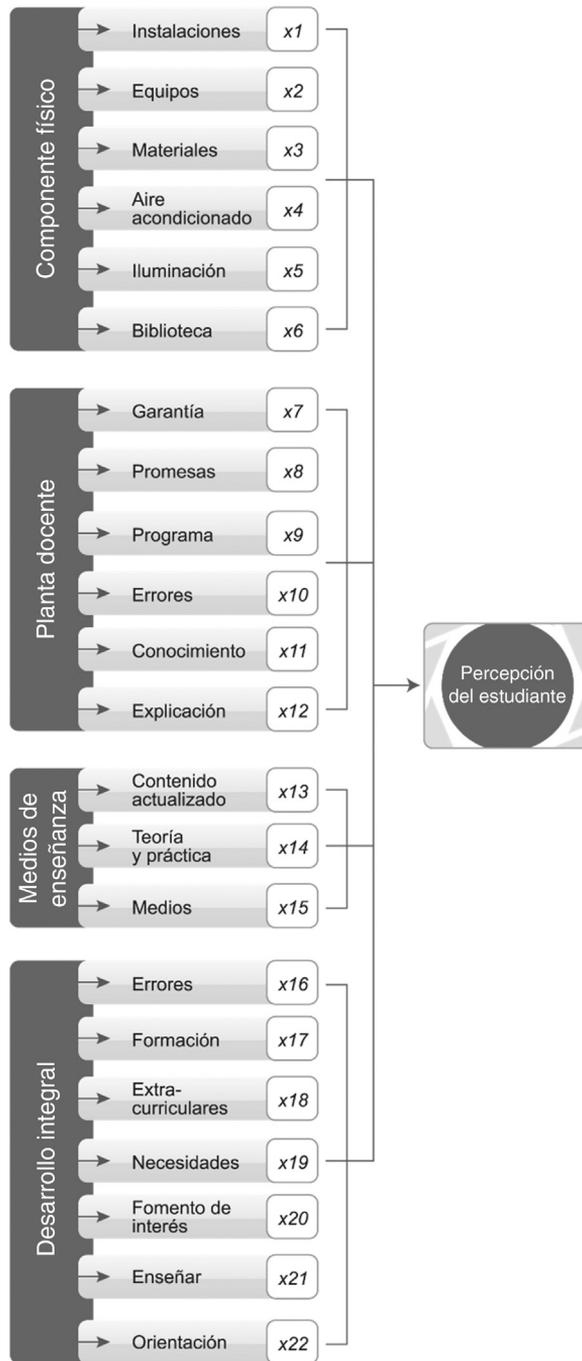


Figura 1. Modelo estructural. Para valorar la fiabilidad o consistencia interna de la escala de medida de la calidad de servicio se ha estimado, para el total de la muestra, el coeficiente Alpha de Cronbach que toma un valor de .947. Mientras que para cada criterio obtenido en esta investigación son CF: .881, PD: .882, ME: .806 y DI: .900. Fuente: elaboración propia con base a los datos arrojados en el AFCP.

El presente estudio muestra los índices que presentaron un mejor ajuste para la investigación (muestra total), ya que los índices para las submuestras contaron con el mismo patrón. Los índices de ajuste fueron el índice de bondad de ajuste-GFI (.916), el índice de ajuste comparativo-CFI (.989), el índice de bondad de ajuste ajustada-AGFI (.939) y la aproximación de la raíz cuadrada media del error-RMSEA (.064).¹²

Resultados

Los resultados del análisis que se realiza con la técnica del MES son presentados en las figuras 2–4. La figura 2 muestra la «salida o corrida» de los indicadores del modelo estructural propuesto para la muestra total, la cual comprende a los encuestados en la UANL e ITESM, mientras que en las figuras 3 y 4 presentan las submuestras de la UANL y el ITESM, respectivamente.

Antes de explicar cómo se interpreta el resultado obtenido en cada una de las muestras, es necesario resaltar que las estimaciones de los modelos estructurales que se presentan en las siguientes figuras se realizaron utilizando el *software* SmartPLS 2.0, tratando los valores perdidos con la opción *Case Wise Replacement* y ponderando las observaciones con la opción *Factor Weighting Scheme*. Asimismo, para evaluar la confiabilidad individual de cada indicador, se observaron los pesos externos (*outer weight*) o correlaciones simples de los indicadores con su respectivo constructo. Es decir, se aplicó la regla general de aceptar aquellos ítems con cargas estandarizadas iguales o superiores a .70, ya que las variables latentes que cuentan con un peso externo mayor a dicha cantidad resultan ser significativas.¹³

Los resultados obtenidos y mostrados en la figura 2 nos llevan a no rechazar la hipótesis central del estudio, es decir, se evidencia que las relaciones directas e indirectas entre las variables latentes que existen en ambas casas de estudios son similares, por ejemplo, el efecto directo, que tiene que contar con instalaciones y equipo tecnológico de primer nivel (CF), influye positiva y significativamente en las labores que realiza la planta docente (PD) con un 71.9%. De este modo, el dominio y la capacidad de transmitir los conocimientos en tiempo y forma con el programa académico, aplicando un buen material didáctico de apoyo, son elementos clave para incrementar

¹² AGFI es una variante del GFI, ya que lo ajusta por sus grados de libertad: la cantidad $(1-GFI)$ es multiplicada por la razón de los grados de libertad del modelo dividido por los grados de libertad de la línea base del modelo, entonces AGFI es 1 menos el resultado. AGFI también debe ser mayor a .90.

CFI también se le conoce por el índice comparativo de ajuste de Bentler y compara el modelo teórico con el modelo nulo que asume que las variables latentes del modelo no se correlacionan entre sí (modelo de independencia). Eso es, compara la matriz de covarianza de datos observados con la matriz de covarianza del modelo nulo (matriz con ceros). CFI es similar a NFI, pero penaliza el tamaño de muestra. CFI y RMSEA son los estadísticos menos afectados por el tamaño de muestra, y un CFI cercano a 1.0 indica un muy buen ajuste y valores superiores a .90 se consideran aceptables. El CFI también es usado para evaluar variables modificantes (aquellas que crean una relación heteroscedástica entre las variables independientes y dependientes, de tal manera que la relación varía por clase de modificador).

GFI se le conoce como el gamma-hat o Jöreskog-Sörbom GFI. El valor de GFI varía entre cero y uno, pero pueden obtenerse valores negativos. Una muestra grande favorece el GFI. Aunque hay analogía con R cuadrada, el GFI no puede interpretarse como el porcentaje de error explicado por el modelo. Es el porcentaje de la covarianza observada explicada por la covarianza teórica. Es un acuerdo que valores superiores a .90 apoyan el modelo.

RMSEA se le conoce también como RMS o RMSE o discrepancia por grado de libertad. Se considera que un RMSEA igual o menor a .08 es satisfactorio. RMSEA es un índice de ajuste popular porque no necesita compararse con un modelo nulo y tampoco requiere la propuesta de un modelo independiente. RMSEA tiene una distribución relacionada con la distribución Ji cuadrada no central y por ello no necesita de un muestro de tipo bootstrap para fijar intervalos de confianza.

¹³ Para un análisis más detallado del tratamiento de valores perdidos y de confiabilidad de los indicadores en el modelo estructural, véase el estudio de Henseler, Ringle y Sinkovics (2009).

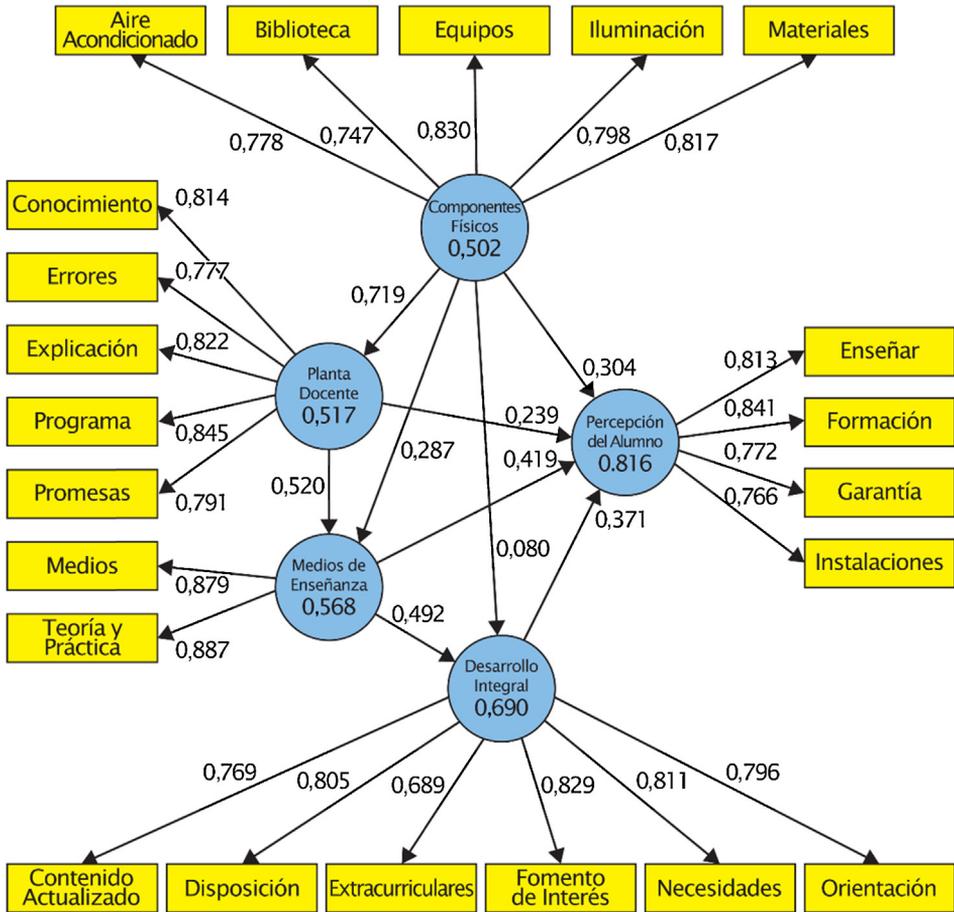


Figura 2. Resultados del modelo estructural (muestra total). Cabe resaltar que previo a analizar el modelo estructural, la fiabilidad y la validez de este modelo de medida, se opta por establecer el de mejor ajuste (fig. 2). La fiabilidad de cada una de las variables fue evaluada con la examinación de las cargas o correlaciones simples de las medidas o indicadores con sus respectivas variables latentes, es decir, en el modelo propuesto se aprecia que los indicadores tienen una carga aceptable, ya que la mayoría tienen cargas mayores a .70. Asimismo, las relaciones entre los constructos indican un nivel de significación aceptable, ya que los coeficientes de camino (β) son mayores a .20

Fuente: elaboración propia con base a los datos arrojados en el AFCP con el software SmartPLS 2.0.

el nivel de satisfacción de los estudiantes (ME) en un 52%; esta última variable, a su vez, afecta directamente el desarrollo y la formación integral del alumno (DI) en un 49.2%. Por lo tanto, se evidencia que existe una correlación entre los cuatro grupos (CF, PD, ME y DI), y la percepción —sea buena o mala— puede alterar a otra, por ejemplo, la percepción que se tiene del CF podría afectar indirectamente a PD, ME y por consecuencia al DI, lo cual traería como consecuencia una insatisfacción o percepción negativa del estudiante sobre su casa de estudios.

De manera general, se puede argumentar que las variables con más impacto —de mayor a menor grado— sobre la percepción de la calidad educativa en esta muestra global estriban en medios de enseñanza (41.9%), desarrollo integral (37.1%), componente físico (30.4%) y planta docente (23.9%). Sin duda, estas cuatro dimensiones muestran una percepción positiva (satisfacción) de

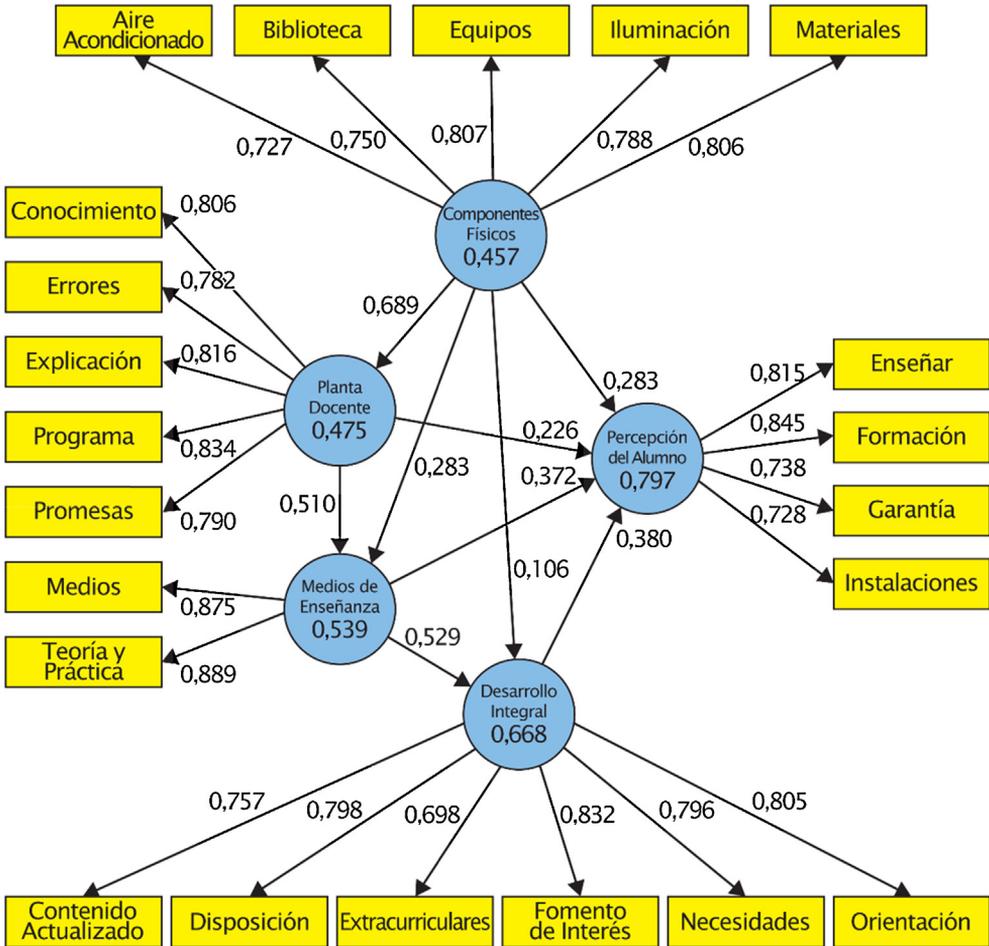


Figura 3. Resultados del modelo estructural de la submuestra de la UANL.
 Fuente: elaboración propia con base a los datos arrojados en el AFCP con el software SmartPLS 2.0.

los universitarios al momento de recibir una educación de calidad en estas casas de estudio. Por lo tanto, se puede concluir que la percepción de los estudiantes es altamente explicada por estos cuatro factores, ya que la R^2 obtenida es de .816.

En lo que respecta a las submuestras, la figura 3 presenta los resultados del modelo estructural para la UANL; se aprecia que el desarrollo o la formación integral que reciben los alumnos por parte de la planta docente es un factor que influye significativamente en la satisfacción de los estudiantes (38%). De igual manera, la habilidad, el dominio del tema y la capacidad de transmitir los conocimientos por parte de la planta docente —utilizando medios modernos de enseñanza— se vuelven elementos de gran relevancia para incrementar el nivel de satisfacción de los estudiantes en esta casa de estudios (37.2%). Posteriormente, le siguen los rubros de componente físico y planta docente con un 28.3 y 22.6%, respectivamente. La R^2 obtenida para esta submuestra es de .797.

Finalmente, en la figura 4 se observa que las variables con más impacto sobre la percepción de calidad educativa para el caso del ITESM son —de mayor a menor grado— medios de enseñanza

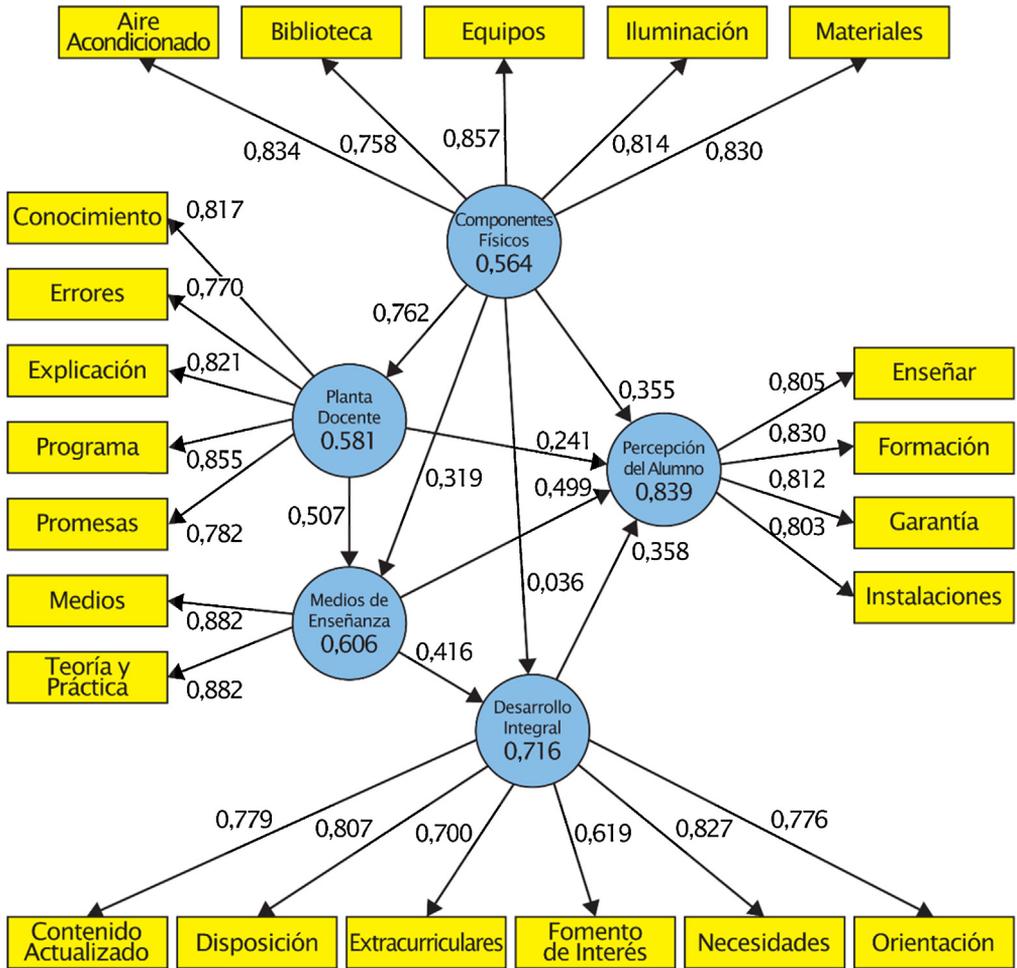


Figura 4. Resultados del modelo estructural de la submuestra del ITESM.

Fuente: elaboración propia con base a los datos arrojados en el AFCEP con el software SmartPLS 2.0

(49.9%), desarrollo integral (35.8%), componente físico (35.5%) y planta docente (24.1%). En resumen, estas cuatro dimensiones explican positivamente el grado de satisfacción sobre la calidad educativa que les brinda su casa de estudios (R^2 obtenida de .839).

Conclusiones

Utilizando una encuesta aplicada a 853 alumnos de la UANL y 594 alumnos del Tecnológico de Monterrey, este trabajo realizó un análisis de percepción de la calidad de la educación superior en ambas casas de estudio mediante un modelo de ecuaciones estructurales. La mayor parte de los estudiantes encuestados de ambas instituciones parecen tener una percepción positiva acerca de las dimensiones valoradas sobre la calidad percibida en los servicios que les brindan sus respectivas casas de estudio.

El análisis realizado por el MES ofreció información relevante sobre la percepción que tienen los estudiantes con respecto a la calidad del servicio que les brinda su institución. Este método nos ha permitido comprobar que la forma en que los estudiantes construyen sus percepciones de calidad es muy similar en la UANL y el ITESM. Existen diversos factores de gran relevancia para la percepción de la calidad del servicio educativo que reciben los escolares de ambas casas de estudio, entre los cuales destaca la preparación con la que cuenta la planta docente para transmitir los conocimientos y otorgar una formación integral y humana a los alumnos. Dicha dimensión juega un papel de gran importancia en la percepción del alumnado (principalmente en la muestra del ITESM).

A pesar de que esta técnica puede carecer de poder predictivo, es un procedimiento válido para seleccionar, desde la perspectiva de la percepción de los estudiantes, aquellas variables que guardan ciertas relaciones significativas con la percepción sobre la calidad de un servicio, en nuestro caso, el de la educación. Cabe mencionar que, aunque se ha intentado desarrollar un trabajo riguroso en lo que respecta a la aplicación del MES, somos conscientes de las limitaciones y oportunidades de mejora, por ejemplo, la utilización de un muestreo probabilístico. A partir de este trabajo se desprenden futuras líneas de investigación como el analizar la tendencia de la educación pública o privada por separado en otros estados o regiones, por lo que hacer un comparativo de las mismas variables en las universidades públicas *versus* las privadas podría mejorar el conocimiento, la percepción y las disyuntivas que se tienen en el mercado de la educación.

Conflicto de intereses

Los autores declaran no tener ningún conflicto de intereses

Anexo. Cuestionario aplicado a los estudiantes

Preguntas sobre la percepción de la calidad (segundo bloque)	
Variables	Ítems
P1-Instalaciones	¿Las instalaciones físicas de mi casa de estudio (aulas, biblioteca, cafetería, baños) se encuentran en buen estado?
P2-Equipos	¿El equipamiento (mobiliario, decoración, equipos informáticos y audiovisuales) de mi casa de estudio parece moderno?
P3-Materiales	¿Cómo calificaría el material relacionado con la enseñanza en su casa de estudio (manuales, material de apoyo, fotocopias) según su facilidad de comprensión?
P4-Aire acondicionado	¿Cuáles son las condiciones en las que opera el aire acondicionado en mi casa de estudio?
P5-Iluminación	¿Cómo calificaría el grado de iluminación en las instalaciones de su casa de estudio?
P6-Biblioteca	¿Cómo calificaría el catálogo bibliográfico que posee la biblioteca de su casa de estudio?
P7-Garantía	El grado en el que en mi casa de estudio se preocupan por mantener la información sin errores (listados de estudiantes matriculados, listados de profesores, avisos de reuniones, calificaciones)
P8-Promesas	El grado en el que cumplen en mi casa de estudio cuando prometen hacer algo en un cierto tiempo (entregarnos materiales, corregir exámenes, tratar un tema de estudio)
P9-Programa	El grado en que los profesores de la casa de estudio siempre intentan acabar el programa

P10-Errores	El grado en el que los profesores cometen pocos errores al explicar las asignaturas
P11-Conocimiento	El profesorado tiene conocimientos suficientes para contestar a las inquietudes de los estudiantes
P12-Explicación	¿Cómo calificaría la claridad con la que el profesorado explica?
P13-Contenido actualizado	El grado en el que el contenido impartido en las asignaturas está actualizado
P14-Teoría y práctica	El grado en el que las clases combinan aspectos teóricos y prácticos
P15-Medios	El grado en el que los profesores combinan medios de enseñanza tradicional con medios modernos (como por ejemplo: conexión a Internet y prácticas en el ordenador)
P16-Disposición	El grado en el que el profesorado siempre se muestra dispuesto a ayudar a los estudiantes
P17-Formación	El grado en el que en esta casa de estudio se recibe tanto formación académica, como formación humana
P18-Extracurriculares	El grado en el que mi casa de estudio organiza actividades extraacadémicas (conferencias, visitas a empresas, museos)
P19-Necesidades	¿En qué grado el personal de la casa de estudio comprende mis necesidades e inquietudes particulares específicas?
P20-Fomento de interés	El grado en que los profesores fomentan el interés por las asignaturas que imparten entre los estudiantes
P21-Enseñar	¿Cómo calificarías el interés mostrado por el profesorado para enseñar?
P22-Orientación	El grado en el cual los profesores de la casa de estudio los orientan adecuadamente sobre nuestro futuro profesional

Fuente: elaboración propia con datos de la encuesta a estudiantes en la UANL y el ITESM siguiendo la estructura de Mancebón y Pérez, 2007.

Referencias

- Astin, Alexander. (1985). *Achieving Educational Excellence: A Critical Assessment of Priorities and Practices in Higher Education*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Bigné, José Enrique, Moliner, Miguel Ángel, Vallet, María Teresa y Sánchez, Javier. (1997). Un estudio comparativo de los instrumentos de medición de la calidad de los servicios públicos. *Revista Española de Investigación de Marketing-ESIC*, 1, 33–53.
- Brunner, José. (2006). *Mercados universitarios: ideas, instrumentaciones y seis tesis en conclusión*. Documento de Trabajo, Escuela de Gobierno. Santiago: Universidad Adolfo Ibáñez.
- Camisón Zornoza, César, Gil Edo, María Teresa y Roca Puig, Vicente. (1999). Hacia modelos de calidad de servicio orientados al cliente en las universidades públicas: el caso de la Universitat Jaume I. *Investigaciones Europeas de Dirección y Economía de la Empresa*, 5(2), 69–92.
- Capelleras, Joan y Veciana, José. (2004). Calidad de servicio en la enseñanza universitaria: desarrollo y validación de una escala de medida. *Revista Europea de Dirección y Economía de la Empresa*, 13(4), 55–72.
- Casanueva, Cristóbal, Periañez, Rafael y Rufino, José Ignacio (1997). Calidad percibida por el alumno en el servicio docente universitario: desarrollo de una escala de medida. En: Ruiz M. (ed.). Lleida: XI Congreso Nacional AEDEM, 2, 27-34.
- Cronin, Joseph y Taylor, Steven. (1992). Measuring Service Quality: A Reexamination and Extension. *Journal of Marketing*, 56(3), 56–68.
- Cronin, Joseph y Taylor, Steven. (1994). SERVPERF VERSUS SERVQUAL: Reconciling Performance-Based and Perceptions-Minus-Expectations Measurement of Service Quality. *Journal of Marketing*, 58(1), 125–131.
- Cupani, Marcos. (2012). Análisis de ecuaciones estructurales: conceptos, etapas de desarrollo y un ejemplo de aplicación. *Revista Tesis*, 1, 186–199.
- Flavián, Carlos y Lozano, Francisco. (2005). Relación entre orientación al mercado y resultados en el sistema público de educación. *Revista Asturiana de Economía*, 32, 69–93.
- George, Melvin. (1982). Assessing Program Quality. En R. Wilson (Ed.), *Designing Academic Program, New Directions for Higher Education* (p. 37). San Francisco: Jossey-Bass.
- Giménez, Víctor. (2000). *Eficiencia en costes y calidad en la universidad. Una aplicación a los departamentos de la UAB*. Tesis doctoral. Barcelona: Universidad Autónoma de Barcelona.
- Gronroos, Christian. (1982). *Strategic management and marketing in the service sector*. Helsinki: Swedish School of Economics and Business Administration.

- Gronroos, Christian. (1984). A Service Quality Model and its Marketing Implications. *European Journal of Marketing*, 18, 36–44.
- Henseler, Jorg, Ringle, Christian y Sinkovics, Rudolf. (2009). The Use of Partial Least Squares Path Modeling in International Marketing. *Advances in International Marketing*, 20, 277–319.
- Husen, Torsten. (1986). *¿Qué es la calidad de la educación? Calidad, eficiencia y equidad en la Educación Superior*. Zapopan: Universidad Autónoma de Guadalajara.
- Jaccard, James y Wan, Choi K. (1996). *LISREL Approaches to Interaction Effects in Multiple Regression*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Joseph, Mathew y Joseph, Beatriz. (1997). Service Quality in Education: A Student Perspective. *Quality in Assurance in Education*, 5(1), 15–21.
- Kline, Rex. (1998). *Principles and Practice of Structural Equation Modeling*. NY: Guilford Press.
- Kwan, Paula y Ng, Paul. (1999). Quality Indicators in Higher Education-Comparing Hong Kong and China's Students. *Managerial Auditing Journal*, 14(1), 20–27.
- Leblanc, Gaston y Nguyen, Nha. (1997). Searching for Excellence in Business Education: An Exploratory Study of Customer Impressions of Service Quality. *International Journal of Educational Management*, 11(2), 72–79.
- Li, Rose Yanhong y Kaye, Mike. (1998). A Case Study for Comparing Two Service Quality Measurement Approaches in the Context of Teaching in Higher Education. *Quality in Higher Education*, 4(2), 103–113.
- Littlewood, Herman y Bernal, Elizabeth. (2011). *Mi primer modelamiento de ecuación estructural LISREL*. ITESM.
- Mancebón, María y Pérez, Domingo. (2007). *Conciertos educativos y selección académica y social del alumnado*. Hacienda Pública Española.
- Marzo, Mercedes, Pedraja, Marta y Rivera, Pilar. (2005). A New Management Element for Universities: Satisfaction with the Offered Courses. *International Journal of Educational Management*, 19(6), 505–526.
- Morales, Adriana. (2010). *Calidad en el servicio y la interacción empleado-cliente: un análisis de la valoración de la actividad docente del profesorado universitario* Tesis doctoral. UABC.
- Muñoz, Carlos, Nuñez, María de los Ángeles y Sánchez Hidalgo (2004). Educación y desarrollo socioeconómico en América Latina y el Caribe. México: Universidad Iberoamericana.
- Owlia, Mohammad y Aspinwall, Elaine. (1996). Quality in Higher Education, a Survey. *Total Quality Management*, 7(4), 161–171.
- Parasuraman, A., Zeithalm, Valarie y Berry, Leonard. (1985). A Conceptual Model of Service Quality and Its Implications for Future Research. *Journal of Marketing*, 49, 41–50.
- Parasuraman, A., Zeithalm, Valarie y Berry, Leonard. (1988). SERVQUAL: A Multiple-item Scale for Measuring Consumer Perceptions of Service Quality. *Journal of Retailing*, 64(1), 12–40.
- Peña, Daniel (2002). Análisis de datos multivariantes. Editorial: McGraw-Hill/Interamericana, Madrid.
- Pérez, Juste (1997). *La calidad como reto en la Universidad*. En: Apodaca, P. y Lobato, C. (coords.), *Calidad en la Universidad: Orientación y Evaluación*, Barcelona: Laertes S.A. Ediciones.
- Revelle, William. (2004). *An Introduction to Psychometric Theory with Applications*. Mahwah, N.J: Lawrence Erlbaum Associates.
- Romay, María de la Luz. (1994). Alternativas metodológicas para evaluar la calidad de programas de educación superior. *Revista de la Educación Superior*, 23(3).
- Rodríguez Espinar, Sebastián (1997). *Orientación universitaria y evaluación de la calidad*. En: Apodaca, P. y Lobato, C. (coords.). *Calidad en la Universidad: orientación y evaluación*. Barcelona: Laertes S.A. Ediciones.
- Ruiz, Miguel, Pardo, Antonio y San Martín, Rafael. (2010). Modelos de ecuaciones estructurales. *Papeles del Psicólogo*, 31. Consultado en: <http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=77812441004>
- Scanlon, Arlene. (1984). *Un enclave cultural. Poder y etnicidad en el contexto de una escuela norteamericana en México*. México: CIESAS, Ediciones de la Casa Chata.
- Silas, Juan. (2012). Percepción de los estudiantes de nivel medio superior sobre la educación superior. Dos ciudades y cinco instituciones. *Sinéctica*, 38.
- Torres, Carlos y Arras, Ana María. (2011). Percepción de estudiantes de educación superior sobre sus competencias en las TIC en las universidades Autónoma de Chihuahua y Veracruzana. *Apertura*, 3(2).
- Vera Noriega, José Ángel, Estévez Nénniger, Ety Haydeé y Ayón Munguía, Luz del Carmen. (2010). Percepción de estudiantes universitarios sobre importancia y realización de competencias genéricas. *Revista de Educación y Desarrollo*, 15, 47–54.

Artículo

VARIABLES ASOCIADAS AL RENDIMIENTO EN EL EXAMEN GENERAL PARA EL EGRESO DE LICENCIATURA. EL CASO DE PSICOLOGÍA

*Variables associated with performance on the School Exit Examination.
The case of Psychology*

Carlos Iván Elías Jiménez*, Juan Francisco Caldera Montes,
Oscar Ulises Reynoso González y María del Rosario Zamora Betancourt

Universidad de Guadalajara, Centro Universitario de Los Altos, Tepatlán de Morelos, Jalisco, México

Recibido el 17 de octubre de 2015; aceptado el 30 de junio de 2016

Disponible en Internet el 31 de octubre de 2016

Resumen

El presente estudio tuvo como objetivo identificar una posible correlación entre los resultados del Examen General para el Egreso de la Licenciatura en Psicología y las siguientes variables: tipo de ingreso a la universidad, sexo, puntuación en la prueba de aptitud académica, y los promedios de ingreso y egreso de los estudiantes. Los resultados muestran diferencias estadísticamente significativas en el rendimiento del Examen General para el Egreso de la Licenciatura conforme al sexo y el tipo de ingreso. También se reportan correlaciones importantes entre los resultados de dicho examen con el puntaje de la prueba de aptitud. Se propone investigar la asociación de otras variables con el Examen General para el Egreso de la Licenciatura y, en su caso, elaborar estudios predictivos que sirvan de base tanto a la comprensión del fenómeno como al desarrollo de planes y de acciones tendentes a la mejora de los resultados académicos de los estudiantes.

© 2016 Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior A.C. Este es un artículo Open Access bajo la licencia CC BY-NC-ND (<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>).

Palabras clave: Rendimiento académico; Rendimiento en EGEL; Sexo; Promedio de ingreso; Promedio de egreso

Abstract

This study sought to identify possible correlations between the results of the school exit examination for undergraduate psychology students and the following variables: means of admission to college, sex, score

* Autor para correspondencia.

Correo electrónico: karloseliasjimenez@gmail.com (C.I. Elías Jiménez).

on the scholastic aptitude test, and the grade point averages of entering and graduating students. The results show significant differences in performance on the school exit examination according to the students' sex and means of admission to the university. In addition, there were significant correlations between the results of the school exit examination and student scholastic aptitude test scores. The study suggests the need for more research to determine other variables associated with success on the exit exam, as well as the development of predictive studies that would both enhance our understanding of the phenomenon and aid in developing strategies for improving the academic performance of students.

© 2016 Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior A.C. This is an open access article under the CC BY-NC-ND license (<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>).

Keywords: Academic performance; EGEL performance; Gender; Initial grade-point average; Final grade-point average

Introducción

En el contexto actual, una de las principales preocupaciones para la mayoría de las Instituciones de Educación Superior radica en cumplir con los requerimientos de calidad que les demandan diversos organismos de evaluación y de acreditación. Es usual que dicha calidad se demuestre por medio del cumplimiento de indicadores que, en teoría, dan testimonio de las circunstancias de los programas educativos y, en especial, de las condiciones de sus alumnos al momento de egresar (Balderrama, 2002).

En tal contexto, destaca el indicador denominado rendimiento académico de los estudiantes, el cual puede ser estimado por las propias instituciones (exámenes, tesis, informes, entre otros), pero que cobra mayor preeminencia si es reconocido por organismos externos a aquéllas. Al respecto, cabe señalar que la forma más común de valorar dicha variable (sobre todo por parte de organismos externos a las instituciones educativas) se hace mediante pruebas estandarizadas o exámenes que pretenden ser objetivos. Aiken (2003) comenta que, pese a que estos instrumentos han sido objeto de duras críticas a lo largo del tiempo, se siguen utilizando como un medio eficaz de medir condiciones psicológicas y educativas, ya que por su practicidad, en una era como la que atraviesa el mundo moderno (donde las dificultades logísticas hacen compleja la necesidad de medir a una población creciente), siguen extendiéndose e incluso diversificándose.

Conviene señalar que los exámenes tienen una larga trayectoria acompañando a la evaluación en general y a la educación en particular. Ejemplos de ello son las discusiones de Platón y Aristóteles sobre las diferencias individuales (Aiken, 2003), el sistema chino de exámenes destinado a ubicar a eruditos en cargos burocráticos del imperio (Martínez, 2005), o las disertaciones orales en las universidades (en especial en el Medievo) para obtener un grado académico. Resalta el caso de la Universidad de Bologna donde ya desde el siglo XII se empleaban exámenes orales para los alumnos de Derecho (Aiken, 2003); el alumno debía defender su tesis de manera pública, y esta práctica continuaría siendo ampliamente utilizada por gran cantidad de universidades europeas hasta bien entrado el siglo XVII (Padilla, 2007).

Sin embargo, respecto a la evaluación educativa a gran escala, en especial de las instituciones de Educación Superior, conviene indicar que sus orígenes se remontan a la segunda mitad del siglo XIX, en especial con los avances de personajes como Horace Mann, interesado en la sustitución de los exámenes orales por exámenes objetivos escritos, o el establecimiento en Estados Unidos de instituciones como la College Entrance Examination Board (Díaz, 2001) para el fomento del ingreso a la educación superior. Posteriormente, y ya entrado el siglo XX,

dichas iniciativas se complementarían enormemente con avances en la psicometría general y en métodos estadísticos como los desarrollados por Francis Galton y algunos de sus colaboradores como Karl Pearson, Charles Spearman o James McKeen Cattell (Anastasi y Urbina, 1998).

Estos avances implicaron que los exámenes, de simples herramientas de uso del docente para la comprobación y la revisión de los conocimientos al interior del aula, pasaron a ser primordialmente instrumentos validados con métodos estadísticos, utilizados como elementos de medición y de comparación en ámbitos educativos y con claros alcances nacional e internacional (Padilla, 2007). Quizá el antecedente formal e institucional de tal aspecto sucedió a partir de la década de 1950 en el Instituto para la Educación de la UNESCO, en Hamburgo, donde se discutió la necesidad de contar con métodos y programas que permitieran comparar el alcance educativo entre naciones. En 1959, psicólogos, sociólogos y psicometristas, que posteriormente conformarían la Asociación Internacional para la Evaluación del Logro Educativo, realizaron entre 1956 y 1966 un estudio piloto en doce países titulado «La enseñanza elemental y secundaria de las matemáticas en los países». Como parte de los resultados de este estudio, se exhortó a los países miembros a que desarrollasen sus propios análisis y que, en consecuencia, mejorasen sus resultados en el ámbito educativo (Díaz, 2001; Padilla, 2007).

En nuestro contexto nacional fue hasta 1979 cuando se creó la denominada Coordinación Nacional para la Evaluación de la Educación Superior y, con base en sus acuerdos, se constituyó la Comisión Nacional para la Evaluación de la Educación superior cuyas funciones se orientaron en tres ejes: 1) la evaluación institucional, 2) la promoción de estudios sobre el sistema de educación superior, y 3) los procesos de evaluación interinstitucional; estas acciones también serían realizadas por los conocidos Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior (Balderrama, 2002).

A la par y con los pobres referentes en cuanto a la evaluación de la formación de profesionales, surgió el Centro Nacional para la Evaluación para la Educación Superior (CENEVAL) (Balderrama, 2002), la institución nacional más relevante respecto a la aplicación de exámenes como los correspondientes al ingreso y el egreso en la educación superior, entre otros.

En razón de dichos antecedentes y sobre todo de esta última afirmación, a continuación se consignan los aspectos más sobresalientes de dicha instancia de evaluación, además de referir los elementos centrales del conocido Examen General de Egreso a la Licenciatura (EGEL), particularmente de la Licenciatura en Psicología.

El Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior (CENEVAL)

El CENEVAL es una asociación civil fundada en 1994, con sede en la Ciudad de México, cuyo fin principal es diseñar instrumentos de evaluación respecto a los conocimientos, habilidades y competencias, además de analizar y de difundir los datos arrojados por éstos. Los instrumentos desarrollados por dicha institución son realizados por medio de procesos estandarizados que responden a los criterios de fiabilidad y de validez requeridos; se construyen con la participación de instituciones educativas representativas del país así como con organizaciones profesionales de prestigio (CENEVAL, 2015b). El CENEVAL pretende unificar y homogeneizar a nivel nacional los criterios de formación de los estudiantes de diversos programas educativos y ofrecer una panorámica general del rendimiento con el que los alumnos egresan (Vázquez, Bastidas, Hiraes, Botello y Ramírez, 2011).

Cabe destacar que el CENEVAL desarrolla diversos tipos de exámenes como son los de admisión, de acreditación, de egreso, de diagnóstico y de certificación; dada la naturaleza del presente estudio, a continuación se destaca el relativo al egreso de la licenciatura, en especial el vinculado con la carrera de Psicología.

El EGEL-Psicología

El Examen General para el Egreso de la Licenciatura en Psicología (abreviado EGEL-PSI) es un examen que pretende identificar si los egresados de los programas académicos de esa disciplina a nivel nacional cuentan con las habilidades y competencias necesarias para su inserción en el ejercicio profesional, además de ubicar sus áreas de fortaleza y de mejora (CENEVAL, 2014).

La construcción de dicho examen se lleva a cabo por parte de comités académicos del CENEVAL en torno a la actividad profesional del psicólogo y las habilidades requeridas por éste. En especial, el EGEL-Psicología se compone de tres grandes áreas y siete subáreas, cada una con aspectos diferentes a evaluar. La primera de estas es la de Evaluación Psicológica, compuesta por la subáreas de Diagnóstico de Comportamientos y Procesos y Evaluación de la Intervención. La segunda área corresponde a Intervención Psicológica cuyas subáreas son Diseño de Intervenciones y Realización de Intervenciones. La tercera área, Investigación Psicológica, consta de las subáreas Diseño de Proyectos de Investigación, Realización de Investigación Básica y Aplicada y Diseño de Instrumentos de Medición y Evaluación (CENEVAL, 2015c).

La existencia de dicho instrumento se justifica a partir del hecho de que a las Instituciones de Educación Superior les reporta beneficios al contar con referentes de comparación sobre los niveles alcanzados por sus egresados, manejar elementos más confiables para las planeaciones y evaluaciones curriculares y, no en pocas ocasiones, el EGEL también se emplea como un medio para obtener la titulación.

Rendimiento académico en exámenes

Frente a la necesidad de mostrar el estado de la cuestión, referente al objeto de estudio de la presente investigación, los párrafos que siguen dan cuenta de resultados interesantes que sobre el tema se han reportado en los últimos años. Aunque cabe advertir que en torno al EGEL, sobre todo en el caso de la carrera de Psicología, los estudios son escasos e incluso nulos.

En la literatura especializada se advierte que una gran cantidad de trabajos empíricos dan testimonio de la relación entre las medidas de rendimiento académico previas de un estudiante con las medidas de rendimiento académico futuro. Álvarez y Guzmán (2006) realizaron un estudio para determinar la relación de la autoeficacia en exámenes con los hábitos de estudio y el rendimiento académico. El estudio muestra que existe una correlación media ($r = .495$) entre las calificaciones del bachillerato y las calificaciones de la universidad. En esta misma dirección, en relación con los promedios de Bachillerato como indicadores del rendimiento académico futuro, García, Alvarado y Jiménez (2000) condujeron un estudio para determinar las variables de importancia en el rendimiento de la asignatura «Metodología de la Investigación» de una licenciatura. Los autores encontraron, con base en dos métodos: regresión lineal y regresión logística, que la calificación del bachillerato sigue apareciendo como indicador y predictor del rendimiento universitario, independientemente del procedimiento estadístico empleado. Siguiendo sobre esta línea, Islam y Al-Ghassani (2015), en un estudio con alcance predictivo cuyo objetivo fue identificar

—mediante un método de regresión jerárquica— cuáles variables inciden sobre los resultados en la materia Cálculo I, observaron que las variables promedio del Bachillerato —el promedio de matemáticas en el bachillerato y el género— explicaban un 32% de la varianza de las puntuaciones de la asignatura.

Además de las calificaciones del bachillerato, otros indicadores a tomar en cuenta son los exámenes de admisión a los niveles educativos. En este sentido, [Arias, Chávez y Muñoz \(2006\)](#), en un estudio llevado a cabo con 160 egresados de la Licenciatura en Contaduría de la Facultad de Contaduría y Administración de la Universidad Veracruzana, obtuvieron, en un estudio correlativo, un coeficiente de ($r = .592$) entre las variables promedio de Bachillerato y el promedio durante la universidad.

En este tenor, [Ezeala, Swami, Lal y Hussain \(2012\)](#) estudiaron la capacidad del formulario Form 7 (instrumento utilizado en las Islas Fiji que precisa el acceso a la Educación Superior) para determinar el éxito de los alumnos admitidos en el Bachelor of Medicine Bachelor of Surgery durante los años 2008, 2009 y 2010. Así pues, el estudio pretendía establecer una correlación entre los estudiantes admitidos por medio de esta herramienta y los puntajes globales durante el primer año posterior a su admisión al programa académico, principalmente, y luego durante los años dos y tres. Los resultados indicaron que, combinados los puntajes de los tres años, se tuvo una correlación general de ($r = .564$) con un valor $p < .001$, y concluyeron en la singularidad que posee el examen para establecer el rendimiento durante los años de universidad. [Snyder, Hackett, Stewart y Smith \(2002\)](#) desarrollaron un estudio cuyo objetivo era determinar la predictividad del rendimiento en el primer año en una universidad privada de los Estados Unidos. Los resultados de este trabajo mostraron que las variables género, promedio de Bachillerato y el promedio de la prueba Scholastic Assessment Test están relacionados con el logro académico al terminar el primer año de universidad, poniendo énfasis en el promedio del Bachillerato. En este sentido, [Hernández, Márquez y Palomar \(2006\)](#) dirigieron un amplio estudio con el objetivo de fijar las variables educativas y socioeconómicas que más aportan en el desempeño del Examen Nacional para el Ingreso a la Educación Media Superior (EXANI-I) del CENEVAL. La variable promedio de secundaria resultó ser la de mayor peso en la predictividad del rendimiento en el EXANI-I, aunado a otras variables que contribuyen en menor pero aún importante grado, como son el género (masculino), la escolaridad de los padres y el tiempo dedicado a la lectura de manera extraescolar, entre otras. Siguiendo los estudios sobre el EXANI, en este caso el EXANI-II y sus variables asociadas, [Cortés y Palomar \(2008\)](#) también acentuaron las correlaciones existentes entre las calificaciones del bachillerato y las del primer año de la licenciatura, obteniendo una correlación media ($r = .450$), así como con el resultado en el EXANI-II y el promedio del primer año de la licenciatura ($r = .360$).

[Carrión \(2002\)](#) analizó las variables que predicen el rendimiento académico de los alumnos de dos generaciones de una facultad de medicina en Cuba donde incluyó datos como: índice académico preuniversitario; resultados en las pruebas de ingreso de matemática, química y biología; índice académico por año; método de ingreso a la facultad; resultados docentes en las disciplinas de anatomía, histología, embriología, fisiología, bioquímica; e índice general al egreso. Este estudio fortaleció los hallazgos con respecto a los exámenes de ingreso a la carrera así como del índice académico, particularmente preuniversitario, como indicadores fiables del rendimiento académico. Otra evidencia sobre la importancia del promedio del Bachillerato en relación con el rendimiento universitario es la encontrada por [De Anda y López \(2012\)](#), quienes condujeron un amplio estudio en una universidad privada de México, y mediante cuestionarios y bases de datos consiguieron obtener 45 variables para identificar cuáles de ellas se asocian al rendimiento en el primer año de la licenciatura de los estudiantes; utilizando una técnica de regresión, encontraron

que en 59 de las 68 ecuaciones (ecuaciones por carrera) fue introducida la variable promedio del Bachillerato y, lo que es más, su aparición en la mayoría de los casos se registró como la primera en orden de aparición.

Todos los hallazgos empíricos citados muestran que las variables que se refieren a promedios precedentes a determinado grado académico inciden de manera más o menos constante en el rendimiento académico futuro, situación que no se debe perder de vista en el contexto de este estudio. Además de las variables educativas ya mencionadas, la revisión de la literatura expone que en lo que respecta a la variable del sexo también se reportan evidencias interesantes en tanto a su relación con el rendimiento académico. Si bien los hallazgos existen, no en todos los casos son concordantes.

Postigo, Pérez y Sanz (1999) desarrollaron un análisis acerca de las diferencias entre sexos en la resolución de problemas científicos, y concluyeron que existen diferencias entre el rendimiento de las alumnas y el de los alumnos en tareas de química y de proporcionalidad, ya que los varones muestran resultados significativamente más altos que las mujeres; a pesar de la significación de los resultados, se mencionó la necesidad de ser cautelosos con éstos, pues el número de respuestas correctas no fue superior al 50% tanto en el caso de las alumnas como en el de los alumnos, lo que indicaría la probabilidad de que ese hecho haya contribuido a que estas diferencias sean significativas a pesar de que, en términos absolutos, la distancia entre ellas no sea muy alta. Por otra parte, Contreras, Bravo y Sanhueza (2001) evidenciaron las diferencias de sexo existentes en las Pruebas de Aptitud Académica para el ingreso a universidades chilenas, en promedio, los hombres registran mejores puntajes en comparación con las mujeres; los autores no dejan de lado el supuesto de la distribución de la inteligencia con independencia del sexo, además de que toman en cuenta la existencia de factores no controlados que pudieran explicar las diferencias encontradas, por lo que exhortan a la interpretación cuidadosa de los resultados sin que éstos, desde luego, dejen de ser llamativos.

En contraposición con estos resultados, en un trabajo relacionado al concurso de residencias médicas en la ciudad de Buenos Aires, Neuman, Questa y Kaufman (2004) encontraron que las mujeres presentaron mejores resultados respecto de los varones en cuanto al promedio por carrera, notas en el examen y en los resultados de admisión, aunque como el mismo estudio señala, las discrepancias pueden considerarse pequeñas desde un punto de vista académico.

Asimismo, con relación a la diferencia en cuanto a calificaciones académicas, volviendo la atención al estudio de Islam y Al-Ghassani (2015), se expone que los promedios del Bachillerato en general y de las asignaturas de matemáticas durante este nivel educativo son significativamente mayores en las mujeres que en los hombres; además, se encontró también un mejor rendimiento por parte de las mujeres en la variable dependiente del estudio, es decir, los resultados de la asignatura Cálculo I.

En contraste con estos resultados, en un análisis llevado a cabo por Carreras, Brizzio, Darricarrere y Fernández (2009), en relación con la evaluación de las habilidades de razonamiento verbal y abstracto en estudiantes de diferentes carreras de la Universidad de Buenos Aires, obtuvieron que los estudiantes varones evidenciaban mayor capacidad para abstraer, generalizar y pensar constructivamente, así como para deducir principios a partir de esquemas no verbales, indicando que dichos resultados replicaban tratados anteriores que informaban de una superioridad en el rendimiento de los hombres en tareas que requieren habilidades espaciales, matemáticas y pensamiento abstracto.

En otro trabajo, llevado a cabo por Echavarrí, Godoy y Olaz (2007), se analizaron las diferencias de género en las habilidades cognitivas por medio de cinco subtest de la Prueba de Aptitud Diferencial. Los resultados mostraron que los varones tienen una ventaja estadísticamente

significativa, aunque por poco, con respecto a las mujeres en las pruebas de razonamiento abstracto, de razonamiento verbal y de cálculo; mientras que las mujeres aventajan a los hombres en ortografía y lenguaje, pruebas que corresponden a la fluidez verbal, a su vez, las mujeres cuentan con mejores puntajes en el rendimiento académico durante los tres primeros años de su carrera.

Por su parte y en relación con trabajos que aborden resultados en el EGEL y su vínculo con otras variables, en un estudio sobre la Carrera de Contaduría, elaborado por [Castillo, Izar y Espericueta \(2013\)](#), se encontró que el examen de admisión y el promedio general son las variables de trayectoria académica con mayor influencia para pronosticar el desempeño en dicho examen. De igual manera, en un tratado elaborado por [Pérez y Martínez \(2006\)](#) sobre el programa de Ingeniería Civil dichos autores encontraron correlaciones satisfactorias entre los resultados del examen de ingreso y el índice de desempeño del EGEL.

Ante dichos antecedentes y evidencias de investigación, y sobre todo a la escasez de estudios vinculados a resultados académicos en el EGEL-Psicología, el presente trabajo se planteó como objetivos primordiales identificar si existen diferencias en los resultados de dicho instrumento respecto del sexo de los estudiantes así como el tipo de ingreso, además de reconocer la relación existente entre el ya citado examen y las medidas del rendimiento académico previo del alumnado.

Metodología

Participantes

La muestra se compuso de los datos de 177 estudiantes egresados de seis generaciones de la Licenciatura en Psicología de una institución de Educación Superior Pública. De la muestra, el 22.03% corresponde al sexo masculino y el 77.97% al femenino.

Instrumentos o variables

- El EGEL -Psicología se compone de tres áreas que evalúan los campos de acción general del psicólogo que son: 1) evaluación psicológica con 74 reactivos que corresponden al 35.9% del total de la prueba; 2) intervención psicológica, con 50 reactivos que corresponden al 24.3% de la prueba; 3) investigación psicológica, con 80 reactivos correspondientes al 38.9% restante de los ítems ([CENEVAL, 2014](#)). Cada una de estas áreas recibe un puntaje que va de los 700 a los 1,300 puntos, con cortes en los 1,000 puntos (puntajes inferiores a este corte representan ausencia de testimonio de desempeño), y 1,150 puntos (un puntaje entre los 1,000 y 1,150 puntos indica un testimonio de desempeño satisfactorio y superior a los 1,150 indica un testimonio de desempeño sobresaliente) ([CENEVAL, 2015a](#)). Para la presente investigación se utilizó el promedio general obtenido de las tres áreas que comprenden el EGEL. Variable codificada como: promedio de EGEL-Psicología.
- La Prueba de Aptitud Académica del College Board evalúa el potencial del alumno para la continuidad de los estudios universitarios. Se divide en tres áreas: razonamiento matemático, razonamiento verbal y redacción indirecta; las áreas de razonamiento verbal y matemático se dividen en dos secciones de 30 ejercicios para razonamiento verbal y de 25 ejercicios para razonamiento matemático, mientras que el área de redacción indirecta consiste en una única sección con 30 ejercicios. Las puntuaciones para cada área se asignan en una escala que va desde los 200 a los 800 puntos ([College Board, 2015](#)). Estos puntajes son posteriormente transformados a una escala de 1 a 100 puntos. Variable codificada como: Prueba de Aptitud Académica.

- El promedio general de egreso de la licenciatura es el promedio general obtenido por el egresado al finalizar la licenciatura a partir de todas las asignaturas cursadas durante la misma. Variable codificada como: promedio general de egreso.
- El promedio de escuela preparatoria de procedencia consiste en el promedio obtenido por el alumno del total de las asignaturas cursadas durante el bachillerato. Como variable se optó por denominarla promedio de Bachillerato.
- El promedio de ingreso más que un promedio en estricto sentido se trata de la suma directa del puntaje de la Prueba de Aptitud Académica y del promedio de la escuela preparatoria de procedencia, y se utiliza para determinar el acceso a cualquier programa de educación de la institución de Educación Superior.
- Sexo: femenino o masculino.
- El tipo de ingreso se define como el proceso de ingreso a la institución y se tipifica como regular, para el caso de alumnos admitidos de manera ordinaria a la licenciatura o, por el contrario, como irregular, cuando agrupa a aquellos alumnos provenientes de otras entidades universitarias (también conocido como ingreso a grado superior) y a los estudiantes que por diversas situaciones se rezagaron respecto a su generación de ingreso.

Procedimiento

En un primer momento, la investigación consistió en consultar directamente las bases de datos e informes existentes, con la autorización de las autoridades correspondientes.

Posteriormente se procedió a la elaboración de la base de datos para iniciar el análisis. Durante este proceso se obtuvo también la variable denominada promedio en EGEL-Psicología, pues como ya se mencionó, el examen arroja los resultados por área.

Finalmente, y una vez revisada la literatura especializada asociada al tema, se analizaron los datos con ayuda del *software* SPSS v.20, mediante el cual se utilizaron las herramientas estadísticas apropiadas para ejecutar análisis descriptivos, diferencias de medias y correlación de variables. Para estos fines, fue necesario verificar los criterios de normalidad y homocedasticidad que requieren las diversas pruebas de hipótesis. Por ello se acudió a los estadísticos de Kolmogorov-Smirnoff y Levene, los cuales indicaron la normalidad ($p > .05$) de todas las variables numéricas, salvo el promedio de egreso, estableciéndose que para dicha variable se optaría por la versión no paramétrica de las pruebas específicas.

Resultados

Los primeros datos del análisis aparecen en la [tabla 1](#), que corresponden a las medidas de tendencia central y de dispersión de todas las variables numéricas incluidas en el estudio.

Enseguida se identificaron diferencias de medias según el sexo de los estudiantes. Para ello se emplearon un conjunto de pruebas t student, según se muestra en la [tabla 2](#).

Con sustento en las pruebas realizadas se encontró que existen diferencias estadísticamente significativas entre hombres y mujeres en las variables de promedio de EGEL-Psicología ($t [175] = 2.232$; $p = .027$) y en la Prueba de Aptitud Académica ($t [175] = 2.927$; $p = .004$). Sin embargo, el tamaño o magnitud del efecto para ambas comparaciones es menor a una desviación estándar (.404; .531).

A continuación se compararon las distintas variables de rendimiento académico según el tipo de ingreso de los estudiantes. También en este caso se utilizaron un conjunto de pruebas t.

Tabla 1
Resultados generales: medidas de tendencia central y dispersión

	Promedio de Bachillerato	Prueba de aptitud académica	Promedio de ingreso	Promedio de EGEL-Psicología	Promedio general de egreso
Media	89.36	67.47	156.86	1,076.87	94.05
Error tip.	.426	.626	.777	4.56	.221
Mediana	90	68	156	1,077	95
Moda	92	68	152	1,003	96
Des. tip.	5.665	8.334	10.333	60.74	2.936
Varianza	32.096	69.455	106.781	3,690.39	8.623
Rango	23	53	68	294.33	14
Mínimo	77	39	121	909.33	85
Máximo	100	92	189	1,203.66	99

Tabla 2
Comparación de variables ante el sexo

	T	gl	Sig. (bilateral)	Dif. de medias	Error típ.
Promedio de EGEL-Psicología	2.232	175	.027*	24.32069	10.894
Prueba de Aptitud Académica	2.927	175	.004**	4.332	1.480
Promedio de ingreso	1.399	175	.164	2.615	1.869
Promedio de Bachillerato	-1.578	175	.116	-1.615	1.023
Promedio general de egreso***	-1.172 (z)		.241		

* <.05.

** <.001.

*** Para la variable «promedio general de egreso» se utilizó la prueba no paramétrica de «U de Mann Whitney».

De acuerdo con los resultados obtenidos, se observa que existen diferencias estadísticamente significativas conforme al tipo de ingreso en todas las variables de rendimiento académico, correspondientes a promedio de EGEL-Psicología ($t(175) = 3.957$; $p = .000$), Prueba de Aptitud Académica ($t(175) = 4.887$; $p = .000$), promedio de ingreso ($t(175) = 6.061$; $p = .000$), promedio de bachillerato ($t(175) = 3.394$; $p = .001$) y promedio general de egreso ($z = -2.314$; $p = .015$). La magnitud o tamaño del efecto de estas comparaciones sobrepasa una desviación estándar para las variables de resultados del EGEL (1.102), Prueba de Aptitud Académica (1.36) y promedio de ingreso (1.688), mientras que el promedio de Bachillerato (.944) fue menor a una desviación. Cabe mencionar que el cálculo del tamaño del efecto para la variable promedio general de egreso no fue ejecutado debido a que no se comportó conforme a los parámetros de una distribución normal (tabla 3).

Además del análisis de contraste individual realizado con las variables sexo y tipo de ingreso y el promedio del EGEL-Psicología (variable de mayor interés del estudio), se ejecutó un análisis de la varianza (ANOVA de dos factores) considerando ambos factores de forma conjunta. En dicho procedimiento no se encontraron diferencias significativas dentro de su intersección, lo cual anula la posible asociación conjunta de las variables según muestra la tabla 4.

Por último, se realizó un análisis de correlación entre las variables numéricas. Para dicho ejercicio se utilizó un conjunto de coeficientes de correlación r de Pearson para las variables paramétricas y su versión no paramétrica, rho de Spearman, para la variable promedio de egreso, como se expone en la tabla 5.

Tabla 3
Comparación de variables ante el tipo de ingreso

	t	gl	Sig. (bilateral)	Dif. de medias	Error típ.
Promedio de EGEL-Psicología	3.957	175	.000**	64.320	16.255
Prueba de Aptitud Académica	4.887	175	.000**	10.670	2.183
Promedio de ingreso	6.061	175	.000**	15.902	2.624
Promedio de Bachillerato	3.394	175	.001**	5.202	1.533
Promedio general de egreso***	-2.314 (Z)		.021*		

* <.05.

** <.001.

*** Para la variable «promedio general de egreso» se utilizó la prueba no paramétrica de «U de Mann Whitney»

Tabla 4
Análisis de la varianza

Origen	Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Modelo corregido	68296.275 ^a	3	22765.425	6.776	.000**
Intersección	28986727.257	1	28986727.257	8627.990	.000**
Sexo	4552.501	1	4552.501	1.355	.246
Tipo de ingreso	22472.151	1	22472.151	6.689	.011*
Sexo* Tipo de ingreso	161.764	1	161.764	.048	.827
Error	581213.435	173	3359.615		
Total	205909557.444	177			
Total	649509.710	176			

^a R al cuadrado = .105 (R al cuadrado ajustada = .090)_a

* <.05.

** <.001.

Tabla 5
Correlación entre variables

	Promedio de Bachillerato	Prueba de Aptitud Académica	Promedio de ingreso	Promedio de EGEL- Psicología	Promedio general egreso
Promedio de Bachillerato	1	.055	.590*	.262*	.518*
Prueba de Aptitud Académica	.055	1	.838*	.440*	.097
Promedio de ingreso	.590*	.838*	1	.497*	.366*
Promedio de EGEL- Psicología	.262*	.440*	.497*	1	.382*
Promedio general egreso**	.499*	.090	.355*	.388*	1

* <.001.

** Para la variable «promedio general de egreso» se utilizó la prueba no paramétrica del coeficiente de correlación rho de Spearman.

En este análisis, ignorando la asociación obvia entre el promedio de ingreso y las variables promedio Bachillerato y Prueba de Aptitud Académica, se encontraron otras correlaciones positivas de importancia, como el hecho de existir una asociación media entre las variables promedio general de egreso y promedio de Bachillerato ($r = .499$; $p = .000$). También se encontró una correlación positiva de nivel medio en la variable promedio de EGEL-Psicología con la variable Prueba de Aptitud Académica ($r = .440$; $p = .000$); este coeficiente de correlación aumenta levemente al combinar esta última variable con el promedio del Bachillerato (es decir, la variable promedio de ingreso) ($r = .497$; $p = .000$).

Discusión

Lo encontrado en el primer análisis de diferencias de medias sustenta la condición de que existen diferencias estadísticamente significativas entre hombres y mujeres con respecto al desempeño en el EGEL-Psicología y en la Prueba de Aptitud Académica, y los hombres son quienes, en general, muestran un mejor rendimiento en los puntajes de ambas. Cabe señalar el hecho de que tales variables se miden mediante pruebas «objetivas» y que no son el resultado de valoraciones emitidas por profesores o mentores. Al respecto y en materia de posibles explicaciones, podemos suponer la condición de que los hombres que cursan el programa educativo, siendo en número los menos, se esfuerzan más en demostrar sus competencias en pruebas estandarizadas (ya que las consideran más confiables a la hora de medir el rendimiento académico) y al hecho de que en sus historias académica y familiar dicho sector de la población ha recibido, por lo general, mayores recompensas o premios cuando demuestran sus habilidades cognitivas. Tales resultados coinciden con otros estudios (Echavarrí et al., 2007; Contreras et al., 2001; Carreras, Brizzio, Darricarrere y Fernández, 2009), en los que se advierten mejores resultados en los hombres cuando las evaluaciones implican alguna clase de razonamiento y de cálculo. Sin embargo, es necesario realizar más estudios sobre el tema ya que en otras indagatorias (Islam y Al-Ghassani, 2015) se ha reportado que las mujeres obtienen mejores resultados que los hombres en tareas matemáticas o en exámenes y notas de ingreso (Neuman et al., 2004).

Relacionado con lo anterior, cabe resaltar el hecho de que si bien en el estudio no se encontraron diferencias significativas entre sexos en materia del promedio de Bachillerato y el promedio general de egreso, sí se advierte una tendencia por parte de las mujeres a obtener en promedio un punto porcentual más que los hombres, lo cual implica que la féminas son mejor valoradas por los profesores a la hora de emitir calificaciones y que ello tal vez se deba a que éstas se apegan más al cumplimiento de tiempos y formas en lo que a trabajos escolares respecta (exposiciones orales, entrega de tareas, fichas de lectura, entre otros).

Por su parte, el que se hayan encontrado diferencias estadísticamente significativas en el EGEL-Psicología (además del promedio de egreso), conforme el tipo de ingreso de los estudiantes, presumiblemente se puede explicar por el hecho de que los denominados estudiantes irregulares (alumnos provenientes de otras entidades universitarias y aquellos que por diversas situaciones se rezagaron respecto a su generación de ingreso) son los escolares con un menor perfil académico, ya que de manera originaria ingresaron a la dependencia con un menor puntaje, o en su defecto, debido a tal condición, se han rezagado en comparación a sus demás compañeros de ingreso. Otra posible explicación puede radicar en los problemas de ajuste o de adaptación al nuevo entorno educativo y en especial al hecho de que su condición de irregulares no les permite establecer relaciones sólidas de trabajo con compañeros y profesores. Dichas afirmaciones encuentran mayor sustento empírico con los resultados provenientes del ANOVA. Evidentemente convendría que las instituciones den seguimiento puntual y, sobre todo, emprendan acciones preventivas o de mejora.

Por último, el análisis de correlación arrojó resultados que fortalecen la idea de que el rendimiento académico pasado es un buen indicador del rendimiento académico futuro. En el estudio de correlaciones se encontró que las variables que más se asocian entre sí son el promedio del EGEL-PSI con la Prueba de Aptitud Académica y el promedio del Bachillerato con el promedio general de egreso. En el caso de la primera asociación las explicaciones que pueden esgrimirse giran en torno a la idea de que las calificaciones que emiten los profesores (tanto en el bachillerato como en la licenciatura) consideran aspectos que no pueden ser valorados en pruebas objetivas

u exámenes, tales como el orden, la disciplina, la participación, la puntualidad, la disposición al trabajo y la demostración de habilidades entre otros.

Por su parte y con relación a la segunda asociación, es decir, calificaciones o puntajes obtenidos por medio de pruebas objetivas, se puede conjeturar el planteamiento de que en la ejecución adecuada de dichos instrumentos influyen más las estructuras cognitivas y los conocimientos previos (aptitudes académicas) que aspectos relacionados con la personalidad, los hábitos y disposiciones de los estudiantes. Estos resultados son consistentes con la revisión de la literatura, donde se indica justamente la relación que existe entre calificaciones y pruebas de admisión así como la importancia del promedio del Bachillerato como indicador del rendimiento en grados superiores (García et al., 2000; De Anda y López, 2012; Arias et al., 2006; Islam y Al-Ghassani, 2015; Hernández et al., 2006; Álvarez y Guzmán, 2006; Ezeala et al., 2012; Cortés y Palomar, 2008; Carrión, 2002).

Finalmente, cabe destacar que la ausencia de una correlación significativa entre el promedio del Bachillerato y la Prueba de Aptitud Académica genera indicios para cuestionar su uso independiente como variables predictores del rendimiento escolar, en cambio supone el hecho de que los criterios mediante los cuales se asignan calificaciones por parte de los profesores no toman en cuenta los mismos parámetros de las pruebas estandarizadas u objetivas.

Conclusiones

Como se indicó antes, el EGEL-Psicología es un examen que pretende identificar si los egresados de los programas académicos de Psicología a nivel nacional cuentan con las habilidades y competencias necesarias para su inserción en el ejercicio profesional. Por tal razón, se juzga prudente que a partir de los resultados de trabajos como el presente, se desarrollen o se instrumenten acciones que contribuyan a la mejora académica de las instituciones formadoras de psicólogos. Por ello, y con el afán de contribuir a tal iniciativa, a continuación se proponen las siguientes acciones particulares:

- A través de revisiones y de acuerdos colegiados, evaluar la pertinencia de incorporar contenidos y actividades relacionadas con las competencias que valora el EGEL-Psicología.
- Implementar acciones para la detección de alumnos que previsiblemente pueden tener resultados deficientes en el examen, con el propósito de ejecutar acciones preventivas o correctivas. Para el caso de los estudiantes en condición de irregulares se sugiere el acompañamiento personalizado por parte de tutores y, en su caso, la canalización con especialistas en los ámbitos en donde se manifesten inconsistencias.
- Previo al examen, desarrollar actividades de formación relacionadas con los contenidos (campos de acción general del psicólogo) y la lógica de los reactivos de EGEL.
- Dar seguimiento puntual a la evolución de los resultados de la prueba, y con ello emprender acciones permanentes de mejora.
- Finalmente, sensibilizar mediante acciones planificadas a los alumnos y docentes respecto de la importancia de obtener mejores resultados en el EGEL-Psicología.

Cabe señalar que la presente investigación no estuvo exenta de limitaciones. En primer lugar, se tomaron en cuenta pocas variables para entender e interpretar el comportamiento del rendimiento en el EGEL-Psicología y, en segundo, el nivel de la investigación no es suficiente para alcanzar explicaciones que determinen el grado en el cual dichas variables influyen en los resultados del mismo.

Finalmente, y a manera de cierre, conviene expresar la importancia de ampliar las investigaciones en otros contextos y el hecho de que convendría elaborar estudios explicativos y predictivos que sirvan de base tanto a la comprensión del fenómeno, como al desarrollo de planes y de acciones tendentes a la mejora de los resultados académicos de los estudiantes.

Referencias

- Aiken, Lewis. (2003). *Test Psicológicos y Evaluación*. México: Pearson Educación.
- Álvarez, Mónica y Guzmán, Susana. (2006). Autoeficacia para presentar exámenes, hábitos de estudio, desempeño académico de alumnos de licenciatura de la Universidad del Mayab. *Tercera Época*, 10(19), 7–18.
- Anastasi, Anne y Urbina, Susana. (1998). *Test psicológicos* (7.ed.). México: Prentice Hall.
- Arias, Fernando, Chavez, Antonio y Muñoz, Ildefonso. (2006). El aprovechamiento previo y la escuela de procedencia como predictores del aprovechamiento futuro: un caso. *Enseñanza e Investigación en Psicología*, 11(1), 5–22.
- Balderrama, Jorge Arturo (2002). Niveles de evaluación del conocimiento en el EGEL en psicología. (Tesis de maestría). Instituto de Psicología y Educación, Universidad Veracruzana, Xalapa.
- Carreras, María, Brizzio, Analía, Darricarrere, Marcela y Fernández, Mercedes (2009). La evaluación de las habilidades de razonamiento verbal y abstracto en estudiantes de diferentes carreras de la Universidad de Buenos Aires. Memorias de I Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología, XVI Jornadas de Investigación y Quinto Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. Buenos Aires: Facultad de Psicología-Universidad de Buenos Aires [consultado 19 Jul 2015]. Recuperado de: <http://www.aacademica.com/000-020/749.pdf>
- Carrión, Evangelina. (2002). Validación de características al ingreso como predictores del rendimiento académico en medicina. *Revista Cubana de Educación Media Superior*, 16(1), 5–18.
- Castillo, Arturo, Izar, Juan y Espericueta, Dora. (2013). Correlación entre trayectoria académica y el examen nacional de egreso de la licenciatura. *Revista de Investigación Educativa*, (17), 172–188.
- CENEVAL. (2014). Guía EGEL-PSI [consultado 3 Mar 2014]. Disponible en: http://archivos.ceneval.edu.mx/archivos_portal/19579/GuiaEGEL-PSI.pdf
- CENEVAL. (2015a). Explicación del Índice Ceneval [consultado 13 Abr 2015]. Disponible en: http://archivos.ceneval.edu.mx/archivos_portal/4296/ExplicaciondelIndiceCeneval.pdf
- CENEVAL. (2015b). Perfil Institucional [consultado 13 Abr 2015]. Disponible en: <http://www.ceneval.edu.mx/ceneval-web/content.do?page=1702>
- CENEVAL. (2015c). ¿Qué evalúa el EGEL-PSI? [consultado 15 Abr 2015]. Disponible en: http://archivos.ceneval.edu.mx/archivos_portal/16870/Contenidodelaprueba.pdf
- College Board. (2015). Prueba de Aptitud Académica [consultado 15 Abr 2015]. Disponible en: <http://oprla.collegeboard.com/ptorico/latinam/program/paa.html>
- Contreras, Dante, Bravo, David y Sanhueza, Claudia. (2001). PAA, ¿una prueba de inteligencia? *Revista Perspectivas*, 4(2), 233–247.
- Cortés, Aída y Palomar, Joaquina. (2008). El proceso de admisión como predictor del rendimiento académico en la educación superior. *Universitas Psychologica*, 7(1), 197–213.
- De Anda, Humberto y López, Rafael. (2012). Propuesta de un modelo matemático de predicción del desempeño académico. *Nova Scientia*, 4(7), 55–84.
- Díaz, Ángel. (2001). *El examen, textos para su historia y debate*. México: Plaza Valdés.
- Echavarrí, Maximiliano, Godoy, Juan Carlos y Olaz, Fabián. (2007). Diferencias de género en habilidades cognitivas y rendimiento académico en estudiantes universitarios. *Universitas Psychologica*, 6(2), 319–329.
- Ezeala, Christian, Swami, Niraj, Lal, Nilesh y Hussain, Shagufta. (2012). Admission Scores as a Predictor of Academic Success in the Fiji School of Medicine. *Journal of Higher Education Policy and Management*, 34(1), 61–66.
- García, María, Alvarado, Jesús y Jiménez, Amelia. (2000). La predicción del rendimiento académico: Regresión lineal vs. Regresión logística. *Psicothema*, 12(2), 248–252.
- Hernández, Jorge, Márquez, Alejandro y Palomar, Joaquina. (2006). Factores asociados con el desempeño académico en el EXANI-I. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 11(29), 547–581.
- Islam, M. Mazharul y Al-Ghassani, Asma. (2015). Predicting College Math Success: Do High School Performance and Gender Matter? Evidence from Sultan Qaboos University in Oman. *International Journal of Education*, 4(2), 67–80.
- Martínez, Omar. (2005). El servicio civil en la China imperial. *Economía, Sociedad y Territorio*, 5(18), 411–453.
- Neuman, Marcos, Questa, Ulises y Kaufmann, Rodolfo. (2004). Concurso de residencias médicas en la ciudad de Buenos Aires: importancia del género y universidad. *Educación Médica*, 7(2), 90–96.

- Padilla, Rosa. (2007). El sentido del examen en la educación superior ¿Reproducción o demostración de lo aprendido? *Reencuentro*, (48), 27–33.
- Pérez, Jorge y Martínez, Jaime. (2006). Modelos de predicción del desempeño de estudiantes de licenciatura sujetos a instrumentos de evaluación. *Revista Iberoamericana de Educación*, (39/7.).
- Postigo, Yolanda, Pérez, María y Sanz, Ángeles. (1999). Un estudio acerca de las diferencias de género en la resolución de problemas. *Enseñanza de las Ciencias*, 17(2), 247–258.
- Snyder, Vivian, Hackett, Rachelle, Stewart, Mark y Smith, Douglas (2002). Predicting Academic Performance and Retention of Private University Freshmen in Need of Development Education. Documento presentado en la Reunión Anual de la Asociación Americana de Investigación Educativa [consultado 18 Feb 2015]. Disponible en: <https://www.missouriwestern.edu/eml/wp-content/uploads/sites/234/2013/12/predicting-academic-success.pdf>
- Vázquez, Joaquín, Bastidas, Blanca, Hiraes, Maura, Botello, Rocío y Ramírez, Ana (2011). La evaluación de egresados de licenciatura, una perspectiva comparada entre los resultados obtenidos en dos versiones del EGEL CENEVAL. Trabajo presentado en el IV Congreso de la Sociedad Argentina de Estudios Comparados en Educación [consultado 20 Jul 2015]. Disponible en: <http://www.saece.org.ar/docs/congreso4/trab45.pdf>

Artículo

Los orígenes de un grupo de investigación en la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (BUAP): configuración de una «cabeza de playa»

The origins of a Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (BUAP) research group: A 'beachhead' configuration

Margarita Flor Méndez Ochaita* y Eduardo Remedi Allione†

Departamento de Investigaciones Educativas, Centro de Investigación y de Estudios Avanzados, Instituto Politécnico Nacional, Ciudad de México, México

Recibido el 19 de noviembre de 2015; aceptado el 7 de julio de 2016

Disponible en Internet el 2 de noviembre de 2016

Resumen

Este artículo analiza el origen del grupo de investigadores en Fisiología de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (BUAP), siguiendo sus trayectorias académicas, con el objetivo de comprender los elementos culturales, normativos y cognitivos que configuraron un modelo institucional para la investigación en la universidad instaurado a mediados de la década de 1970. La investigación aporta elementos al estudio de la organización científica en México a partir de las trayectorias de los investigadores y tiene un enfoque de análisis institucional centrado en el nivel de los sujetos y del grupo disciplinario. Este enfoque permite reconocer la influencia de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) en la formación de un grupo de élite de jóvenes investigadores al lado de investigadores experimentados, como los pilares que sostuvieron al grupo disciplinario desde sus orígenes.

© 2016 Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior A.C. Este es un artículo Open Access bajo la licencia CC BY-NC-ND (<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>).

Palabras clave: Científicos; Grupos de investigación; Trayectoria académica; Cultura científica; Formación de científicos

Abstract

This article analyzes the origins of a physiology research group at the Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (BUAP), tracking their academic careers in order to understand the cultural, normative and cognitive

* Autor para correspondencia.

Correo electrónico: flormendezo@yahoo.com (M.F. Méndez Ochaita).

† This author is dead recently.

elements that shaped an institutional research model established in the mid-1970s. This research contributes to the study of scientific organizations in Mexico, through the reconstruction of researchers' careers. It adopts an institutional analysis approach focused on the academic level of the subjects and their disciplinary group. This approach reveals the role of the Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) in forming an elite group of young researchers alongside experienced researchers, who have served as the pillars of the disciplinary group since its inception.

© 2016 Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior A.C. This is an open access article under the CC BY-NC-ND license (<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>).

Keywords: Scientifics; Research groups; Academic career; Scientific culture; Training scientists

Introducción

En primer lugar cabe señalar que la expresión «cabeza de playa» es una posición militar usada para colocar al conjunto de las fuerzas militares en un avance de ofensiva, a partir de una línea de defensa que protege la primera posición alcanzada, es decir, representa una línea de defensa creada por un grupo de élite en territorio enemigo, desconocido, ocupando la costa, y defiende el área ocupada hasta que terminan de arribar los refuerzos, creando así una posición lo bastante fuerte para asegurar el avance del conjunto. Esta analogía sirvió para delinear la forma institucional de la investigación científica de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (BUAP) en la década de 1970.

Castillo Palma (2003) describió esta configuración, para la investigación en la universidad, como una forma «tutelar» importada que se desgastó mucho antes de constituir su propio relevo; explicó como esta forma «paternalista» de carácter institucional, que se instauró en la BUAP, componía los grupos con científicos experimentados a cuyo lado se formarían los nuevos investigadores, los más jóvenes, bajo una relación de proteccionismo dirigida; aseguró también que existía una «contradicción inherente en la búsqueda de la excelencia académica» en esta forma de organización, asociada tanto a los problemas de gestión organizacional como a las dificultades de financiamiento y a la falta de integración entre los niveles de enseñanza y de éstos con la investigación, aspectos que caracterizaban la universidad en esos años y que finalmente impedían alcanzar la excelencia académica. Con estos rasgos, la forma tutelar generalizada para la investigación en la universidad sólo ocasionó mayores brechas entre los grupos existentes, como disparidades por financiamiento, donde unos grupos eran privilegiados con la asignación de mayores recursos sobre otros debido a las prioridades respecto a sus líneas de investigación; los esfuerzos parecían duplicados entre departamentos y entre grupos que trabajan líneas similares, así como la falta de claridad en normas de la institución debía estar asociada a una forma consensuada sobre la evaluación dificultando el funcionamiento desde el punto de vista de la institución en su conjunto (Castillo Palma, 2003: 77-78).

Ahora bien, ¿cuáles eran las condiciones institucionales de esta configuración y por qué esta forma organizacional sí permitió la conformación de un grupo fuerte de investigación en la universidad? En este caso, los fisiólogos lograron establecer un grupo disciplinario en la universidad de Puebla, el cual actualmente desarrolla investigaciones importantes en Neurociencias y Fisiología Cardiovascular, y sus contribuciones en el campo disciplinario en México gozan del reconocimiento de sus pares (BUAP, 2003, 2004).

Este artículo contribuye al estudio de la organización científica en México a partir del análisis de trayectorias formativas y académicas de los investigadores desde una perspectiva de análisis institucional, centrada en el nivel de los sujetos dentro de la institución, pero también intenta articular el nivel organizacional del grupo disciplinario, mostrando algunos elementos que ayuden a comprender la constitución y el desarrollo inicial del grupo disciplinario, por lo cual es preciso aclarar que no trabaja el análisis macro institucional, sino el nivel de los sujetos e igualmente el del grupo institucionales (Kaës, 1989; Remedi Allione, 2006). Con tales consideraciones, los puntos de argumentación que desarrolla son:

- La configuración inicial. Ésta tenía correspondencia con un modelo de investigación en la universidad que cambió después de la crisis institucional con el proyecto neoliberal de la década de los noventa, pero en sus orígenes constituyó la base del desarrollo posterior que tuvo el grupo disciplinario, consecuente con una forma de conservación de una tradición científica que aseguraba la reproducción del conjunto.
- Las trayectorias formativas y académicas de los investigadores. Aunque dichos elementos integren parte de una misma élite, son diferenciables y trazan caminos distintos para los investigadores y sus propios laboratorios, permitiendo modos de consolidación diferenciables en este grupo y atribuibles a modelos distintos de organización científica en la universidad.
- La formación de posgrado de los jóvenes investigadores en la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). Tal aspecto influenció las formas de trabajo científico desde la maestría, determinando las líneas de investigación y abriendo las posibilidades de consolidación del grupo disciplinario de distintas formas.

El estudio de la organización científica constituye un tema que ha sido abordado desde distintas perspectivas y por diversos autores. La discusión sobre la manera como los científicos erigen sus trayectorias y participan en la construcción del conocimiento científico es parte del debate actual. Desde la perspectiva del análisis institucional, [Didou Aupetit y Remedi Allione \(2008\)](#), por ejemplo, estudian la trayectoria de grupos de científicos, analizan sus formas de trabajo y su participación en redes para comprender cómo operan estos grupos exitosos en el sistema. Otra perspectiva que domina el debate sigue el enfoque mertoniano-estructural de los estudios sociales de la ciencia para dar cuenta de las estructuras de la organización de grupos de científicos y de la configuración de un *ethos* científico en distintas etapas de desarrollo, desde su crecimiento y su consolidación hasta su disolución ([Hamui Sutton, 2010a, 2010b](#)). En estudios más recientes, [Durand Villalobos \(2011\)](#) investiga el proceso o la experiencia de grupos de investigación consolidados que se han destacado principalmente por las contribuciones que hacen a sus respectivos campos disciplinares, incluso en contextos institucionales con recursos limitados, pero bajo la dirección de líderes que han sido pioneros en su campo disciplinar. Por su parte, [Montiel Oviedo \(2014\)](#) reconstruye las trayectorias académicas de tres casos de académicas exitosas de la UNAM que simbolizan modelos ideales de ser científico.

Estos autores interpelan problemáticas semejantes con el fin de contribuir y de contrastar posturas sobre las perspectivas que dominan el estudio de las formas de organización científica. El aporte consiste en mostrar el origen de este grupo disciplinario a partir de la constitución misma de las redes entre los investigadores y los vínculos interinstitucionales, con énfasis en lo relacional y considerando lo institucional y lo académico como dos planos de un mismo espacio social, sin admitir nociones procedentes de la organización industrial como explicación del fenómeno o proceso social; plantea una ruptura con el paradigma mertoniano del ser científico

debido a que el referente empírico de esta investigación¹ obliga al análisis desde otras miradas que no sólo permiten valorar las condiciones ideales del modelo científico muy evidentes en las trayectorias académicas exitosas, sino que permiten descubrir las condiciones que se alejan e inclusive se contraponen a este modelo. Debido a esto, la trayectoria formativa o académica de los investigadores es concebida como una configuración de tiempo y de espacio, susceptible de ser más o menos articulada, más o menos compacta, pero no ligada a tipos exitosos que representan los modelos ideales.

La trayectoria como una configuración de tiempo y de espacio

El eje analítico que abre la interpretación es la trayectoria académica. Seguimos los caminos recorridos por los investigadores y a partir de ahí intentamos comprender cómo se articulan sus trayectorias en los inicios de este grupo disciplinario. Este análisis concede importancia a las condiciones históricas en un tiempo y un espacio determinados o correspondientes a un período histórico, pero movilizándolo la interpretación con una mirada crítica inspirada por autores que abordan sus objetos de estudio en esta perspectiva histórica (Carli, 2012; Dubar, 2002; Harvey, 2008).

En la corriente bourdesiana, las trayectorias de los académicos reflejan un capital (cultural, económico y simbólico) que es acumulado y a la vez diferenciado de otros según las condiciones culturales y económicas en que el capital fue incorporado, objetivado e institucionalizado (García Salord, 2001; Montiel Oviedo, 2014). En esta interpretación, los portadores de cierto capital acceden y ocupan posiciones de mayor prestigio y reconocimiento que no pueden alcanzar otros sujetos, aunque formen parte del mismo sistema; de ahí el doble principio de homogenización y de diferenciación presentes en un campo (Bertaux, 2005; Pierre Bourdieu y Passeron, 2008). De modo que en un sistema tan regulado como el sistema nacional de ciencia y tecnología mexicano, que a la vez provoca homogenización y diferenciación en los perfiles académicos de los investigadores adscritos al sistema (García Salord, 2001), la tendencia obliga a mirar las trayectorias en función de la posición que ocupan los investigadores en un campo disciplinario instituido y como portadores de los capitales acumulados altamente diferenciados por la estructura de capital. Bajo este esquema, resulta más fácil el seguimiento de las trayectorias y su diferenciación debido al alto nivel de contraste entre ellas, pero dificulta la comprensión de un conjunto articulado desde el punto de vista institucional.

Con esta lógica, la mirada estructural ofrece un punto de partida importante, aunque también provoca asumir la diferenciación de las trayectorias como obvia y recuperar la riqueza de la particularidad integrando el modo de pensamiento relacional en la construcción del objeto social. Si bien la perspectiva estructuralista bourdesiana propone integrar el modo de pensamiento relacional con la dimensión histórica para construir el espacio social (Bourdieu, 2011), también considera *a priori* la estructura de capital y su evolución histórica. Tanto la noción de estructura como el sentido de la evolución histórica vista como trayectoria, en Bourdieu, condicionan la interpretación a los modos de dominación-regulación. Además, el desarrollo sostenido y progresivo en la idea evolutiva de crecimiento y de expansión parece distante de la realidad observada en los datos empíricos de esta investigación y tiende a desvanecer los momentos de crisis, ya sean institucionales o personales, o profesionales (como investigadores). De acuerdo con Dubar (2002),

¹ Entrevistas a los investigadores del Instituto de Fisiología, Revisión de fuentes documentales institucionales, Análisis de Bases de Datos del Currículum Vitae Único de los investigadores, del CONACYT y del Programa de Mejoramiento del Profesorado PROMEP de la Secretaría de Educación Pública recuperados en agosto de 2013.

la dificultad se manifiesta como crisis de identidad y está vinculada con el proceso de modernización visto como un proceso de racionalización y de destrucción creativa que pone en vilo la construcción misma de la identidad. Si comprendemos la incertidumbre por la que atraviesan los procesos sociales modernos, resulta que la idea evolutiva desdibuja la realidad porque deja fuera del análisis cualquier posibilidad de lucha o de confrontación de los sujetos; luchas y conflictos que emergen constantemente en los relatos de los investigadores. Es por eso que la trayectoria por sí misma, sea de los investigadores o del grupo, desdibuja la realidad, en cuanto no revele las formas de la crisis y de las luchas.

Entonces, lo que se plantea es que el concepto de trayectoria está ligado a una continuidad obligatoria por el significado mismo de trayectoria, es decir, permanece continua por definición en tiempo y espacios determinados, excepto que abruptamente sea interrumpida por cuestiones ajenas al análisis que compete a esta investigación. A partir de tal aspecto, la cuestión ineludible radica en definir cómo podemos manejar la continuidad obligatoria de una trayectoria y lograr diferenciarlas unas de otras.

El concepto de trayectoria puede comprenderse de dos formas, debido a que corresponde a un sujeto pero puede ser observada por otro. Para quien observa, una trayectoria puede recuperarse por las huellas dejadas en los recorridos de vida de los investigadores y por la posibilidad real de rastrearlas; en este sentido, la trayectoria remite a la lectura del tiempo pasado en la vida del investigador y, por lo tanto, su carácter es irreversible. Pero el investigador siempre tiene la posibilidad de direccionar su propia trayectoria por múltiples caminos, de modo que se vuelve dinámica y tiene movimiento. La cuestión aquí consiste en recuperar las huellas y tratar de comprender los caminos que configuraron esa trayectoria particular. Todas las trayectorias son continuas, pero susceptibles de ser más o menos articuladas, fuertemente o débilmente acopladas, más o menos densas en el aspecto académico o bien institucional. Esta argumentación es importante porque si bien en los recorridos de vida hay indeterminaciones, crisis, luchas y conflictos, la trayectoria refleja el *continuum* de esos recorridos, aunque hayan sido periodos de estabilidad o de inestabilidad en la vida de los investigadores. Debido a esta concepción es posible reconocer diversas «densidades temporales» en las trayectorias que revelan la multiplicidad de sentidos atribuibles a distintos tiempos, en los que emerge la idea de la «no-linealidad del tiempo» o lo que percibimos como el tiempo «fragmentado» (Dosse, 2007: 359). A partir de esto podemos decir que el *continuum* de la trayectoria es la forma articulada de un conjunto heterogéneo.

En su carácter continuo, la trayectoria equivale esencialmente a identidad, es una construcción personal y también social (Dubar, 2002). De modo complementario, como identidad o como huella, la trayectoria se mantiene en movimiento, son entramados de vida y caminos recorridos cuya especificidad histórica permite definirla como una configuración de tiempo y de espacio. Los cruces de las trayectorias tejen o articulan un entramado institucional desde donde puede verse cómo se va constituyendo el grupo institucional, con historias particulares de los sujetos, pero también en relación de un equipo, que van delineando una historia de grupo.

El concepto de trayectoria es insuficiente para explicar la configuración del grupo de investigadores. En este sentido, De Certeau (2010) abandona la idea de trayectoria y propone una comprensión de la práctica y de las acciones de los sujetos (para sí y para los otros), es decir, como actores con capacidades de apropiación, de reproducción y de transformación. La cuestión consiste en descubrir los distintos momentos en que los sujetos se convirtieron en actores con capacidades tácticas y estratégicas, y dejaron huellas rastreables en sus trayectorias, configurando así historias personales y de grupo.

El inicio de la trayectoria de los fisiólogos en la BUAP puede empezar a rastrearse cerca de 1963, como parte del área de Biología, en el Instituto de Biología «Doctor Enrique Beltrán», que

también incluía otras áreas como Bioquímica y Microbiología. El instituto estuvo a cargo de Julio Glockner, sin embargo, funcionó por diez años y fue cerrado en 1973. Ese año, el médico Rafael Valdez, quien era subdirector del Hospital Universitario de Puebla y luego director hasta 1981, tuvo la iniciativa de crear un Posgrado en Biomédicas con la finalidad de formar a los mejores estudiantes de Medicina en la docencia de las ciencias biomédicas, entre ellas la Fisiología, para que dieran clases a los futuros médicos (Entrevista-EMSS, 2013; Entrevista-ESE, 2013). A partir de esta iniciativa, siguió la creación del Departamento de Investigaciones Biomédicas en 1981, adscrito al Instituto de Ciencias de la Universidad Autónoma de Puebla (ICUAP), el cual había sido creado en 1974 como parte del proyecto institucional de modernización de la universidad de la década de 1970, para instituir las actividades de investigación como tareas fundamentales, entre otras funciones. De modo que el primer grupo de fisiólogos en la BUAP se conformó como parte de este Departamento de Investigaciones Biomédicas, el cual también incluía las áreas de Microbiología y Bioquímica. En 1984 este departamento se dividió, algunas áreas se adscribieron en las Facultades separándose del ICUAP, pero el grupo de fisiólogos adscritos en el Departamento de Investigaciones Biomédicas permaneció en el ICUAP. No obstante, en pocos años, por el desarrollo que el grupo fue alcanzando y que proyectaba seguir, fue necesaria su reestructuración, conformándose el Departamento de Ciencias Fisiológicas (1984-1990), que mantenía su adscripción al ICUAP. Comenzó entonces la formación inicial de nuevos cuadros de investigadores, creando la maestría en Ciencias Fisiológicas en 1985, ampliando la planta docente y desarrollando más sus actividades de investigación. Posteriormente hubo una reestructuración institucional en la cual el grupo de fisiólogos se conformó como el Centro de Investigaciones en Ciencias Fisiológicas (1990-1994), hasta que llegó a convertirse en el Instituto de Fisiología en 1995, separándose finalmente del ICUAP. En el mismo año también empezó el Programa de Doctorado en Ciencias Fisiológicas. A estos cambios y reestructuraciones organizacionales siguieron procesos de expansión de la planta académica del Instituto de Fisiología, así como procesos de diversificación de las áreas de investigación entre 1997 y 2001.

Si bien estas reestructuraciones organizacionales dan cuenta de un *continuum* en la trayectoria del grupo disciplinario —de la evolución primaria, del crecimiento y del desarrollo que ha tenido—, es preciso ver con más detenimiento el proceso de conformación inicial para entender algunas de las bases sobre las cuales se ha ido transformando a lo largo de varias décadas y el papel de dos de los investigadores que han permanecido en la institución, desde que el grupo disciplinario inició como parte de un proyecto institucional que se forjó con la propuesta de una «cabeza de playa».

«Cabeza de playa», la apuesta institucional para la investigación científica en la BUAP

El propósito radica en explicar la llamada «cabeza de playa» como la propuesta institucional que delineó una manera de hacer investigación en la universidad desde 1981 hasta 1988; trata de explicar su origen y su fuerte filiación con el proyecto político de la época; analiza el sentido de esta configuración para instituir las Ciencias Fisiológicas, en este caso porque dicha configuración no funcionó para todos los grupos disciplinarios de la universidad, pero el modelo de organización para la investigación sí operó para los fisiólogos.

Esta forma de hacer investigación desborda su propia esencia por su dualismo; vista como una forma de identificación, es dual porque imprime significados de distintos fenómenos en la institución, en los investigadores, en los fundadores. El dualismo aparece contenido en la tarea de investigación asumida y convocada como proyecto institucional de modernización, pero a la vez la tarea queda inscrita como un proyecto de conservación de una tradición científica. Lo

institucional representa un proceso de modernización, la configuración de un grupo de avanzada para conseguir una posición determinada a través de una acción política (de ofensiva) y posicionar la investigación. Desde luego, esta forma resulta coherente con la identificación política que compartían los fundadores. La posición no es alcanzada de inmediato, en el terreno científico debe ser creada por quienes poseen más experiencia, como una línea de defensa que asegura la primera posición; aquí predomina la tradición disciplinaria confiada a una élite, como una forma clara de transmisión de la cultura científica. La élite científica, encarnada en los investigadores con trayectorias notables, a la vez comprometidos con el proyecto político-institucional, es capaz de proteger la primera posición alcanzada, asegurando, bajo una doble vía, la consolidación, la estabilidad del proyecto y, a la vez, la continuidad de una tradición científica, e incluso un proyecto político también. En esencia, ello ocurre porque quienes tienen la tarea de definir y de resguardar el camino de la investigación son los científicos destacados, con mucha experiencia en su campo y a la espera de los que llegarán: el relevo generacional, primero como refuerzos y que luego tendrán a su cargo la tarea de continuar el proyecto institucional de la investigación. Allí condensan las aspiraciones del quehacer investigativo impuestas como tarea institucional, la persistencia de la tradición científica en la consolidación del grupo disciplinar, asegurando, de entrada, la representación inmediata de la consolidación y, más adelante, en un tiempo posterior, sin apuros, la llegada de un relevo generacional que comparte la tradición científica del conjunto y además afín a un proyecto político-social. El relevo recibe una tarea importante, en la cual queda implícita una gesta heroica y valiente —en sentido metafórico—, condensada bajo la idea de un avance de ofensiva del conjunto hasta asegurar una posición fuerte en el terreno —hasta ese punto desconocido— de la investigación científica, aspecto que, sin duda, determina su identidad como investigadores.

La configuración de la «cabeza de playa» representó una estrategia institucional que articuló, de manera muy precisa, la participación de distintos sujetos institucionales con el propósito de establecer la investigación científica en la universidad bajo un proyecto a mediano y largo plazos que incluyó: a) los fundadores del proyecto institucional en la BUAP (Rivera Terrazas, 1978) que impulsaban el proyecto de modernización universitaria; b) los investigadores contratados para dirigir el Departamento de Investigaciones Biomédicas en 1981, los doctores Ruth Urbá y Björn Holmgren, investigadores de nacionalidad chilena, muy reconocidos en su campo disciplinario, que contaban con una amplia experiencia en la investigación de la fisiología y la biomédica, y en el transcurso de su carrera científica y académica habían trabajado con importantes investigadores en laboratorios de Inglaterra, Suecia, Cuba, Chile (Salceda Ruanova, 1998); c) los jóvenes médicos que se incorporaban al lado de los investigadores fundadores, de los cuales dos de ellos se habían ido a formar en posgrados a nivel de maestría en la UNAM al lado de investigadores destacados en el campo de la biología experimental en México, como Emilio Kabela y Augusto Fernández Guardiola (UAM, 2009), y continuarían su formación de doctorado estando ya contratados en la universidad, además de ocupar puestos académicos y administrativos importantes en la universidad a lo largo de sus carreras, y d) los colaboradores de la UNAM y del Centro de Investigaciones y Estudios Avanzados (CINVESTAV), investigadores con amplia experiencia que apoyaban al grupo disciplinario en sus inicios, dando cursos especiales en temas de electrofisiología, realizando estancias sabáticas en la universidad o apoyando con préstamo de equipo de laboratorio (Eguibar Cuenca, 2005; Entrevista-JREC, 2014; Soto Eguibar, 1998).

En esta configuración se estableció una red de vínculos específicos que fortaleció la posición del grupo inicial de fisiólogos en la institución (cuadro 1) a través, en primer término, de vínculos institucionales fuertes entre los investigadores fundadores del Departamento de Investigaciones Biomédicas, los jóvenes médicos y las autoridades que impulsaron el proyecto y le dieron

Cuadro 1

Grupo de Fisiología en el Departamento de Investigaciones Biomédicas 1981

Nombre del investigador	Formación para 1981	Períodos	Cargos en la Universidad
Ruth Urbá	Química Farmacéutica, Doctora en Fisiología	1983-1984	Coordinadora del Departamento de Investigaciones Biomédicas
		1984-1988	Coordinadora del Depto. de Ciencias Fisiológicas, ICUAP
		1993-1994	Coordinadora del Centro de Investigaciones en Ciencias Fisiológicas (CICF)
Björn Holmgren	Médico, Doctor en Fisiología		No tuvo otros cargos
Enrique Soto Eguibar	Maestría en Fisiología, Instituto de Investigaciones Biomédicas, UNAM	1988-1990	Coordinador del Depto. de Ciencias Fisiológicas, ICUAP
		1994-1998	Director del Instituto de Fisiología
Eduardo Marcos Salinas Stefanon	Maestría en Fisiología, Instituto de Investigaciones Biomédicas, UNAM	1991-1992	Coordinador del CICF, ICUAP
		1993-1995	Director del ICUAP
Jaime Valencia	Maestría en Biología Celular, CINVESTAV	s/f	Docente de cursos prerequisite en Facultad de Medicina
Enrique Doger Guerrero	Médico y Cirujano Partero, BUAP	1990	Coordinador del CICF, ICUAP
		1991-1997	Vicerrector de Investigación y Estudios de Posgrado
		1997-2001, 2001-2005	Rector
José Ramón Eguibar Cuenca	Instructor becario del Depto. de Ciencias Fisiológicas y estudiante de medicina	1993	Coordinador del CICF, ICUAP
		1995-1998	Secretario Académico, Instituto de Fisiología
		1998-2006	Director del Instituto de Fisiología
		2006-2009 2009-	Secretario General Director General de Investigación, VIEP
Juan Antonio Roig	Médico, UNAM. Realizó estancia sabática sobre registros de la actividad cerebral	s/f	Profesor invitado

Fuentes: Eguibar Cuenca, 2005; Puebla, 2015; Soto Eguibar, 1998.

s/f.: sin registro de fecha.

El Q.B.P. Arquímedes Morales Carranza fue el primer coordinador del Departamento de Investigaciones Biomédicas entre 1981 y 1982. Morales Carranza fue rector de la Universidad Autónoma de Guerrero de 1975 a 1978 y tenía una filiación política de izquierda asociada al Partido Comunista Mexicano (UAG, 2015).

continuidad por más de un período rectoral; en segundo término, de vínculos formativos inter-institucionales de los jóvenes investigadores entre la BUAP y la UNAM, y finalmente de vínculos colaborativos de investigadores del CINVESTAV y de la UNAM con el grupo de Puebla. Pero también se fortaleció la posición del grupo en el campo disciplinario cuando se consideraron los vínculos de producción disciplinaria de los fundadores en su respectivo campo de investigación. En esta red, establecida en torno de las «cabezas de playa», se tendieron vínculos duraderos y fuertes desde múltiples inscripciones: institucionales, organizacionales, disciplinarias, sociopolíticas.

En ese sentido relacional, la idea de élite científica, atribuida a los investigadores que dirigieron el Departamento de Investigaciones Biomédicas, denota una capacidad de decisión directa o mediada por la institución, sus estructuras organizacionales y relacionales, que facilita y justifica el ejercicio de su poder o autoridad en su campo científico. En tal caso, la consideración de que los investigadores chilenos formaban parte de una élite científica implica que establecieron mecanismos de socialización y de articulación que, a su vez, legitimaron esquemas de valores compartidos en el grupo disciplinario conformado inicialmente, donde la forma de organización establecida constituyó por sí misma una fuente de poder para asegurar, desde múltiples inscripciones, la instauración de un grupo de investigación disciplinario (Salas-Porras Soulé y Luna Ledesma, 2012). En el **cuadro 1** puede verse a los investigadores que conformaron el grupo de Fisiología en el Departamento de Investigaciones Biomédicas, su nivel de formación cuando entraron al departamento y otros cargos que desempeñaron en la universidad en el curso de sus carreras, ya que de esta manera puede verse cómo los sujetos van ocupando distintas posiciones de decisión en la universidad que pueden llegar a fortalecer la posición del grupo en la institución.

La defensa y el establecimiento de la investigación como una tarea fundamental de la universidad caracterizaron el rectorado de Luis Rivera Terrazas en la BUAP de 1975 a 1981; asimismo, el cuidado de separarla de las actividades de enseñanza básica fue un factor operativo indispensable para su establecimiento y para su desarrollo posterior. Este planteamiento tomó su forma institucional mediante la creación del Instituto de Ciencias de la UAP (ICUAP) en 1974. Se proyectaba albergar las actividades de investigación en este instituto y separarlo de las tareas de enseñanza exclusivas de las Facultades y de otras unidades académicas. Un solo instituto albergó todas las ciencias en la universidad, y debido a la precariedad de los recursos, en ese momento era improbable otra distribución para los grupos existentes, que apenas incursionaban en la investigación en sus respectivos campos disciplinarios, aunque no por ello sus investigaciones eran menos relevantes. En sus inicios el ICUAP estuvo conformado por áreas disciplinares: naturales y exactas, sociales y humanidades, de la salud y agropecuarias (Cedillo Hernández, 2003; Kent Serna, Alvarez, Gonzalez, Ramírez y de Vries, 2003). En este contexto, la universidad apenas labraba los primeros surcos y preparaba el terreno que sería destinado a cultivar las ciencias y a fomentar la investigación como tareas imprescindibles de la institución a partir de ese momento.

La institucionalización de la ciencia en la BUAP fue un proyecto de modernización que no logró sostenerse en la manera como fue concebido, por una contradicción que resultó imposible de superar entre el compromiso con las luchas sociales de los universitarios y el ideal de desarrollo productivo que, de acuerdo con Rivera Terrazas (1978), la universidad contribuyó a reproducir en la formación profesional que proveyó a los mismos universitarios. La contradicción radicó en un proyecto universitario que albergaba los ideales de un compromiso con las luchas sociales y la acción política indisociables, registrados en una propuesta académica orientada casi de manera exclusiva al desarrollo productivo, desvinculada de otras formas de desarrollo científico, tecnológico o cooperativo. Este proyecto de universidad tendría su origen y su fin por esa contradicción esencial que también haría crisis en la identidad de los universitarios.

La contraposición insistente entre el compromiso de los universitarios con las luchas sociales y los ideales productivos empresariales plasmados en el proyecto académico de universidad sería la manifestación de una crisis de identidad institucional, una identidad socavada desde su propia esencia entretejida en un contexto controvertido, enfrentado y restrictivo. En aquel momento, cuando apenas se perfilaban otras alternativas de formación distanciadas del ideal meramente productivo, la investigación científica en esta forma original todavía no constituía una salida para disminuir la brecha que disociaba por completo estos ideales político-académicos. De tal modo, no era posible ninguna convergencia que atenuara el origen de la contradicción. La imposibilidad

no estaría en la acción política en sí misma, la contradicción insuperable —la que persistía como esencia— radicaba en que los ideales formativos y los ideales del ser universitario inscritos en su compromiso político-social —principios, a fin de cuentas, disociados— no hallarían su correlación.

La propuesta académica estaba orientada a promover la vinculación de la teoría y de la práctica (planes de estudio y «extensión universitaria») y a fomentar la investigación científica (ICUAP) como formas alternativas que eran planteadas para distanciarse de las formas de profesionalización «desvinculada», «tecnócrata», que prevalecían en la universidad (Rivera Terrazas, 1978). De esa manera, el proyecto institucional universitario pretendía superar lo que, por adelantado reconocía, era una contradicción inherente a la sociedad. Sin embargo, por el simple reconocimiento no se lograría la superación de lo que desde su origen, en esencia, estaba negado. Si bien estas alternativas son indiscutibles como tareas fundamentales para la universidad contemporánea, las condiciones de aquella época no fueron aptas para este fin, eran controvertidas y adversas. Los problemas de la enseñanza tradicional terminaron siendo muy desfavorables para el aprendizaje a causa de la masificación que enfrentaba la universidad. Esto obligó a proteger de alguna forma las tareas de investigación de esta problemática, y a poner una mayor distancia entre la investigación y la docencia en la universidad, y así las tareas de investigación terminaron separadas del quehacer de las Facultades; de otro modo posiblemente su desarrollo hubiera sido todavía más difícil, incluso imposible, dadas las dificultades atribuidas a la época y por las tensiones que, en esos años, instigaban la vida institucional sin mayores mediaciones.

Con la creación del ICUAP, los esfuerzos por anidar las ciencias y desarrollar sus disciplinas en la universidad cuajaron de formas muy distintas en cada caso y a destiempo. Los físicos, por ejemplo, constituyeron un grupo fuerte de investigación al separarse del ICUAP desde 1981, y además contaron con todo el apoyo de Rivera Terrazas. Si bien, en los inicios, la producción académica era incipiente y los recursos e infraestructura eran limitados, el grupo de físicos estaba determinado a «comenzar a crear en provincia» (Brito Orta, 2003: 9). Los químicos no arrancaron con la misma suerte que los físicos; para ellos la semilla existió pero «no germinó», en parte por conflictos internos también ligados a las luchas de poder que interferían los procesos académicos sin demasiadas mediaciones (Santiesteban Llaguno, 2003: 15).

Los esfuerzos por establecer las ciencias biológicas estuvieron determinados principalmente por el avance de la investigación biomédica en la Escuela de Medicina, de modo que la fisiología en Puebla tiene sus orígenes en la investigación biomédica. Como ya se mencionó, este proceso a la vez estuvo entretendido, o ligado, con la trayectoria del médico Rafael Valdez Aguilar. Valdez Aguilar inició su carrera de medicina en la UNAM, estudió en Cuba y trabajó en Chile, hasta que fue encarcelado por la dictadura pinochetista en 1973; de regreso a México, encontró una posición como director del Hospital Universitario de Puebla debido a su filiación política identificada con la izquierda socialista (Esparza Soriano, 2000; Gamboa Ojeda, 2003; González, 2010); tuvo la iniciativa de crear el Posgrado en Biomédicas, que introduciría un espacio para formar a los nuevos docentes de la Facultad de Medicina, los cuales estarían bien preparados para la enseñanza de las ciencias fisiológicas, en las áreas de Fisiología, Bioquímica y Biología Molecular, logrando mejores aprendizajes de estas áreas (Eguibar Cuenca, 2005; Entrevista-JREC, 2014; Gamboa Ojeda, 2003). De modo que la fundación del Departamento de Investigaciones Biomédicas en 1981 marcó la vía de la institucionalización de las Ciencias Biomédicas en la universidad.

En el nivel institucional, el grupo fundador estuvo conformado por Rafael Valdez (director del Hospital Universitario de Puebla), Jaime Kravzov Jinich (director fundador del ICUAP), Alfonso

Vélez Pliego² (secretario general) y Luis Rivera Terrazas (rector de la universidad al término de su segundo período de rectorado: 1975-1978 y 1978-1981). Serían ellos, con su propuesta institucional para la investigación, los que inscribirían la llamada «cabeza de playa», perfilando una forma particular de hacer investigación hasta 1988, una forma anclada a un proyecto institucional de modernización declarado indisociable de su compromiso político-social. La década 1970 delimitó una época para instituir las ciencias y la investigación en la universidad muy diferenciada entre las áreas ([Entrevista-JREC, 2014](#)).

De la docencia a la investigación

Los intereses de un par de jóvenes médicos por la ciencia, e integrantes de la misma generación, compañeros de escuela, fueron encausados por la institución: de la docencia (aprendizaje y enseñanza) hacia la investigación. Aquellos jóvenes eran de la generación de 1973 y esperaban obtener su título entre 1979 y 1980; en la carrera de Medicina en la BUAP completaban cinco años de escuela, uno de servicio social y uno de preinternado antes de obtener el título, de manera que, como mínimo, eran siete años para obtener la licenciatura. La universidad les dio todo su apoyo, de manera exclusiva, ofreciéndoles condiciones especiales de formación para que pudieran realizar con éxito sus posgrados. Comprometidos con la universidad desde que estaban en sus últimos años de licenciatura, estos jóvenes tuvieron el privilegio de recibir becas y apoyos económicos para realizar sus estudios de maestría y, una vez que concluyeron sus posgrados en ese nivel, consiguieron una posición en la universidad como profesores investigadores. El objetivo institucional en todo momento era retener a estos jóvenes en la universidad; bajo esta perspectiva, la universidad hacía una «inversión» en ellos y los mantenía más o menos cercanos por medio de becas y de apoyos. La idea final que transformó este proyecto institucional era que estos jóvenes en algún momento hicieran un instituto y, al cabo de algunos años, lo lograron.

Eligieron la UNAM para realizar sus maestrías. Para uno de ellos, la carrera de medicina había sido una elección contingente porque, cuando debía comenzar, la BUAP no ofrecía Biología, la disciplina que más le interesaba, de tal suerte que decidió entrar a la Facultad de Medicina. Este investigador encontró una salida favorable para recuperar sus intereses con la oportunidad que la universidad le ofreció hacia el final de su formación, que consistía en recibir clases especiales y estar mejor preparado para realizar un posgrado en alguna área de las ciencias básicas de Medicina. Esta oportunidad le permitió redirigir su carrera hacia las ciencias biomédicas y retomar así una vocación interrumpida que permanecía latente: Biología. Su caso era un tanto anómalo, algo extraño, «alguien que quería ser biólogo y es médico», puesto que lo usual, recuerda, era que los estudiantes elegían Medicina como primera opción, pero en la mayoría de los casos, sólo cuando eran rechazados de la Escuela de Medicina, estudiaban Biología como segunda opción, una carrera con mucho menos demanda. Aunque este investigador estaba por terminar Medicina, su primera elección había sido Biología, y entonces la propuesta de la universidad le dio la oportunidad de retomar su primer interés de formación. En ese momento su carrera como médico terminaba interrumpida favoreciendo otro camino que le permitiría retomar Biología, muestra de identidades transformadas de una disciplina a otra, de una profesión a otra, de una elección a una vocación. Las identidades transformadas, recuperadas y, al mismo tiempo, regeneradas convergieron para dar sentido a una trayectoria estabilizada, normalizada en este tiempo, más ordenada y por lo mismo unificada en su apariencia.

² Posteriormente fue rector de la BUAP por dos períodos entre 1981 y 1987.

Para el otro investigador, la elección de una maestría en el área de ciencias biomédicas sí estaba más condicionada a su formación como médico. Este investigador realizó una maestría en la UNAM vinculado al Instituto Nacional de Cardiología porque le interesaba la fisiología cardiovascular, pero algo tenía muy claro: «quería hacer ciencia». Su vocación también era por la ciencia, porque para este investigador, «ser científico no es una profesión», dándole significado: «. . .yo sabía que no era un camino fácil [. . .] era lo que yo quería hacer de mi vida [. . .] yo decidí hacer ciencia» (Entrevista-EMSS, 2013).

Ambos realizaron la maestría en ciencias fisiológicas del Instituto de Investigaciones Biomédicas en la UNAM, uno en el Instituto Nacional de Neurología y el otro en el Instituto Nacional de Cardiología. Sus intereses formativos perfilaron dos trayectorias académicas distintas, y a la par, estos intereses también proyectaron dos caminos a seguir en la investigación de las ciencias fisiológicas de este grupo, por un lado las neurociencias y por el otro la fisiología cardiovascular, como las áreas predominantes, las más fuertes, porque constituyeron las áreas fundacionales de este grupo, las áreas que los identificaron como grupo desde su origen, es decir, las áreas que simbolizaron su origen sin importar si eran las más desarrolladas o las más reconocidas. . . Fueron las áreas que unificaron el imaginario colectivo sobre el quehacer investigativo del grupo naciente y que todavía prevalecen.

Sus tesis de maestría fueron dirigidas por Augusto Fernández Guardiola y Emilio Kabelá González, científicos notables, quienes hicieron valiosas aportaciones en sus respectivas áreas y sus trabajos gozaban de reconocimiento a niveles nacional e internacional: el primero al estudio sobre el sueño en ratas y humanos, a la epilepsia y al desarrollo y la consolidación de las neurociencias en el país; y el segundo, en el área de electrofisiología con sus estudios sobre fisiología cardiovascular, corrientes iónicas y modelación (Cárdenas Loaeza y González Hermosillo; UAM, 2009; Vargas Rangel, 2006). Debido a que el proyecto en biomédicas «dirigía» a los estudiantes a buscar posgrados en ciencias básicas, por el tipo de cursos que recibían y porque los profesores invitados que los preparaban eran científicos destacados, no es casualidad que estos jóvenes hayan elegido la UNAM para hacer su maestría y, en especial, hayan tenido a estos tutores para dirigir sus primeras investigaciones. Queda claro que, en sus elecciones de posgrado, prevalecieron sus inquietudes personales en cuanto a la temática elegida en cada caso, pero preponderó el prestigio que la UNAM significa como institución formadora y los tutores que tendrían en esa institución.

El proceso formativo de los jóvenes investigadores en la consolidación del quehacer científico

Fortalecer la enseñanza y el aprendizaje de las ciencias era una condición preexistente en la formación de estos jóvenes médicos; a través de sus procesos formativos de posgrado (maestría y doctorado) modelaron sus formas de hacer investigación en escenarios parecidos, pero cada vez más diferenciados en el transcurso del tiempo. En principio, el proceso condujo a una manera de consolidar el quehacer científico en el grupo, porque cuando estos jóvenes fueron contratados en la universidad no tenían más experiencia en investigación que la que habían adquirido durante la maestría. Sin embargo, la universidad, desde antes que terminaran la licenciatura, los había impulsado a formarse al lado de científicos destacados, tutores y formadores notables en sus respectivos campos de investigación, y eso les garantizaba un lugar en la BUAP. De inmediato, en un estado de doble determinación, su proceso formativo de doctorado tuvo efectos importantes sobre la autonomía de estos jóvenes investigadores, que ya tenían un laboratorio propio, sin desligarse por completo de la forma tutelar que prevalecía en el grupo disciplinario orientado a la investigación que apenas estaba conformándose. Autonomía y formación científica quedaron

unificadas para estos jóvenes investigadores desde que fueron contratados en la universidad. En estas condiciones, el tiempo que duraron sus doctorados constituyó un factor clave en la configuración de sus trayectorias, con efectos evidentes al interior de sus laboratorios en su quehacer científico. En un tiempo extendido, las temporalidades distintas para cada investigador trasladaron sus efectos sobre la nueva forma institucional de la investigación a partir de la década de 1990 y delinearon caminos diferenciables para cada laboratorio y, por lo tanto, para cada área de investigación.

Este grupo disciplinario inició en una época de ritmos pausados para la ciencia dentro de la institución, acompasados, sin prisa, característicos del modelo institucional para la investigación en la década de 1980, pero constituían una singularidad en un sistema de ciencia y tecnología complejo y en expansión, caracterizado por la planificación científica desde la creación del CONACYT a principios de la década de 1970. Parecía que la obtención del grado de doctor en el menor lapso no era una condición obligatoria en la universidad, pero de cierta manera, en las siguientes décadas, resultó indiscutible que la obtención del doctorado en poco tiempo o en un tiempo extendido afectaba la consolidación de cada grupo de laboratorio, diferenciando grupos más fortalecidos que otros. En este sentido, interesa explicar cómo las experiencias doctorales y posdoctorales de estos jóvenes investigadores constituyeron dos formas distintas de consolidar el quehacer científico y correspondieron a dos épocas institucionales distintas en la universidad. En principio, los procesos formativos parecen similares y se corresponden con un modelo institucional para la investigación, instaurado desde principios de la década de 1980. No obstante, estos procesos formativos tuvieron efectos distintos sobre cada laboratorio cuando cambió el modelo institucional, después de la crisis, al finalizar esa década. La temporalidad de cada proceso formativo (como una configuración de tiempo y espacio) que fijó la experiencia formativa luego de la maestría sin duda fue un factor clave para comprender la consolidación posterior, sobre todo porque estas temporalidades se desplegaron entre dos modelos de investigación diferentes. El nuevo modelo daría un vuelco a las condiciones institucionales y a los procesos instaurados desde mediados de la década de 1970.

Experiencias formativas en investigación científica en dos representaciones «marca de vida» y «madurez académica»

Las experiencias doctorales y posdoctorales también están sujetas a factores personales y familiares que no tienen mucha relación con las condiciones o con las formas ya institucionalizadas, y circulan entre lo circunstancial y lo determinado, entre lo contingente y lo definitivo; en cierto modo, en la lectura de las trayectorias lo que converge es lo que prevalece y tiende a verse como una determinación.

La búsqueda de la estabilidad familiar sería determinante para uno de estos jóvenes investigadores y daría un significado especial a su formación de posgrado, muy evidente en su trayectoria. Siempre en la UNAM, este investigador decidió cambiarse del Instituto de Investigaciones Biomédicas —donde había hecho su maestría sobre el modelo del mecanismo generador de espiga, bajo la dirección de Augusto Fernández Guardiola— al Instituto de Fisiología Celular para hacer su doctorado en Investigación Biomédica Básica porque «era de más prestigio», y aunque el director del Instituto de Investigaciones Biomédicas era muy connotado, «cambiaba de opiniones», y eso también influyó en su decisión de mudar. Dicho contexto revela el valor que este investigador otorga a la estabilidad como condición necesaria para su formación científica. Ya en el doctorado en el IFC de la UNAM, su tutor fue Ricardo Tapia, doctor en bioquímica, que actualmente trabaja sobre modelos experimentales de epilepsia, enfermedades neurodegenerativas y mecanismos de

muerte neuronal (UNAM, 2014), y al mismo tiempo en Puebla lo dirigía Björn Holmgren, quien era uno de los investigadores experimentados que dirigió al grupo de Investigaciones Biomédicas recién conformado en el ICUAP.

Entre 1983 y 1986 iba a México cada mes o cada dos meses para presentar sus avances doctorales, pero hacía toda su investigación en Puebla, en su propio laboratorio, bajo la conducción de Björn Holmgren. Esa doble tutoría conformó la base de su formación científica, fuertemente vinculada al grupo de Puebla, perfilada desde la UNAM. Casado desde muy joven, desde el segundo semestre de medicina, nunca tomó la decisión de partir al extranjero para realizar su posdoctorado. Tuvo la oportunidad de irse a Estados Unidos pero sus compromisos familiares no lo permitieron; haría el «posdoc en pedazos», y explicó: «Lo que hice fueron a veces estancias en Italia; a lo largo del tiempo estuve más de dos años [. . .], ésa es esencialmente mi formación, y entonces en la BUAP, en la UNAM y en Italia, pedazos. . .» (Entrevista-ESE, 2013).

La esencia de esta formación académica radica en lo institucional y en el prestigio asociado, constituyéndose una base institucional fuerte que al investigador le permite desarrollarse, pero esta formación científica es construida y guiada al mismo tiempo por dos investigadores muy experimentados, en dos instituciones distintas, en la BUAP y en la UNAM. La riqueza de esta experiencia doctoral radica en que está sujeta a dos lugares distintos a la vez, es vivida entre la BUAP y la UNAM, y para el posdoctorado entre la BUAP y el extranjero: en tránsito entre un lugar y otro, un ir y venir intermitente que genera una excelente oportunidad de contrastar la propia experiencia en cada lugar, la posibilidad de la experiencia cultural en dos instituciones a la vez. En su caso, la experiencia vivida nunca está separada por completo de su centro, la BUAP, y no podría ser experimentada de la misma forma si este investigador se hubiera trasladado por completo al otro lugar, a la UNAM o al extranjero, porque habría cierto abandono o desequilibrio en su núcleo familiar. Aunque hay mucha movilidad en su proceso formativo de doctorado y también durante el posdoctorado, el lazo interinstitucional permanece fuertemente vinculado a un centro que es la BUAP. La estabilidad asociada a la familia es evidente, el aspecto familiar siempre queda protegido, está resguardado y nunca queda desvinculado. Lo interior consolida —no lo externo— la unidad, y justamente repite ese modo al interior de su laboratorio. Como estudiante pertenecía a una élite inmersa en una experiencia académica única, ideal por su intensidad que, de hecho, lo inspiraba a buscar únicamente a los mejores maestros (Entrevista-ESE, 2013).

La riqueza de su experiencia formativa orientada a la investigación científica también fue adquirida en el hospital universitario desde la licenciatura y continuaría en la UNAM dentro de la maestría y el doctorado. Explicó que los hospitales tenían un «altísimo potencial académico», «una vida académica intensísima»; en aquella época el trabajo en el hospital consistía en reunir a 30 o 40 profesionistas y hacer sesiones clínicas diarias. La posibilidad de estar frente a una problemática y abordarla en un colectivo condensó la esencia de su formación como investigador, médico o científico. Para este investigador, la UNAM significó el lugar por excelencia para «hacer» investigación, le permitió entrar en contacto con investigadores que «trabajaban, vivían en el laboratorio», de manera que pudo aprender «la vida de laboratorio», que básicamente consistía en la actividad intensa y permanente de publicar y participar en seminarios de investigación. De esta manera, relató, «cambia la vida, en ese sentido, en la riqueza ya del trabajo en el laboratorio».

Este testimonio expresa el sentido de la formación en la práctica, desplegada radicalmente como una forma de vida en tensión, porque no renuncia a sus principios empiristas en tanto que no admite ninguna separación entre el lugar de trabajo y el lugar de producción de conocimiento. De tal forma que el laboratorio común revierte su estado a un lugar de trabajo de una «doble especialización»: el trabajo empírico y la producción de conocimiento, característicos de la cultura científica moderna (Shapin, 1994: 409). La inmersión completa en el trabajo es la forma experimentada de ser médico

investigador en la BUAP, o de ser científico en la UNAM, como bases de una cultura científica moderna. Sin embargo, la tensión persiste porque, a pesar del carácter público atribuido a la ciencia, el conocimiento científico es hecho y evaluado en algunos de los espacios más privados y restringidos, como lo son los laboratorios en cualquier institución pública o privada, en el contexto nacional e internacional (Shapin, 1994: 410).

Lo que su trayectoria refleja es la búsqueda de estabilidad, el equilibrio alcanzado entre fuerzas que pueden estar en oposición; en su caso, la construcción de una carrera y la familia descubren su equilibrio. El pivote es la institución y le proporciona una base fuerte para moverse, es su centro, pero el movimiento nunca es fortuito, no es casual, siempre tiende a ser nivelado. La búsqueda de estabilidad también es proyectada a su laboratorio, lo interior es el factor que consolida.

Uno de los momentos críticos en la búsqueda de la estabilidad a largo plazo, para este investigador, radicó en el momento de elegir a su tutor, un momento «decisivo», «fundamental», «clave», porque no sólo determinó al investigador que sería su tutor, sino también definió cuál problema de investigación abordaría con él. El significado que otorgó a este instante fue el de una «marca de vida», la elección del tutor, por consiguiente, del tema de investigación y, en consecuencia, lo que definió su línea de investigación, en su caso, estuvo dominado por «razones emocionales, no racionales», porque eligió el tutor con quien sintió más empatía, aunque no fuera el «más potente científicamente» (Entrevista-ESE, 2013).

La «marca de vida» quedó como un símbolo que señaló el camino para establecer una línea de investigación, asociado con un *ethos* científico meramente racional e idéntico. Sin embargo, en el relato también surgió una contradicción esencial que puso a prueba su «razón científica» porque este proceso estuvo dominado por razones emocionales que prevalecieron sobre sus elecciones, suscitando el establecimiento de una línea de investigación y no otra.

La experiencia después de la maestría del otro joven investigador tiene el mismo origen, porque también pertenecía a la misma élite, «seleccionados por la universidad para hacer investigación básica [...] nos prepararon [...] para ir a otra institución a hacer la maestría» (Entrevista-EMSS, 2013). Este joven escogió ir a la UNAM para hacer la maestría en el Instituto de Investigaciones Biomédicas y su adscripción fue en el Instituto Nacional de Cardiología, porque era lo que le gustaba. En su caso, elección y vocación confluyeron sin contradicciones aparentes. Allí desarrolló su maestría sobre los efectos de algunos fármacos antianginosos en el preparado de Starling modificado, bajo la dirección de Emilio Kabelá, y al finalizar sus estudios en 1987 regresó a Puebla con la idea de hacer un doctorado. En aquella época el doctorado no condicionaba el ingreso como investigador a la universidad, mucho menos era necesario hacer un posdoctorado, que ahora es un requisito mínimo para ingresar a este grupo; la investigación en la universidad apenas perfilaba su forma institucionalizada, por eso eran pocos académicos los que habían obtenido el grado de doctor, la mayoría sólo tenía el nivel de maestría mientras que el doctorado era una aspiración compartida, que podía ser alcanzada sin mucha prisa.

La situación parece corresponderse con la configuración de la «cabeza de playa» en su forma tutelar, que estaba dirigida a conformar un grupo de investigación en Biomédicas bajo la guía de un par de académicos experimentados. Esta forma tutelar difícilmente haría despegar los pequeños laboratorios que se habían establecido de formas muy independientes dentro del departamento —como Neurofisiología de la conducta—, un tanto separados del área de investigación que cultivaban los académicos experimentados. La cuestión de fortalecer las ciencias biomédicas no sería del todo posible porque las líneas de investigación asociadas a cada uno de los pequeños laboratorios fragmentarían desde sus inicios las posibilidades de trabajo colectivo del grupo; esta dinámica prevaleció hasta que los efectos de la crisis de la década de 1980 los empezaron a rebasar en la siguiente década, y la incertidumbre que hostigaba la vida universitaria repercutió directamente

en el grupo, porque al igual que muchos otros grupos dentro de la universidad, la crisis hizo tambalear seriamente el funcionamiento del conjunto y del departamento en la institución, los forzó a cuestionarse hacia dónde debían dirigirse y cómo podían hacerlo frente a las nuevas circunstancias.

La confianza del grupo luego de la crisis sería recuperada con el nuevo proyecto institucional de la década de 1990. Las reformas neoliberales de aquella época tuvieron su impacto en el grupo de fisiólogos. Con el discurso de excelencia académica que caracterizó el rectorado de José Doger Corte (1990-1993 y 1993-1997), la obtención del doctorado se convirtió en un requisito indispensable para todos los integrantes que eran parte del grupo inicial de Fisiología y que hasta ese momento sólo tenían maestrías. Para la mayor parte del grupo, el anhelo compartido de obtener el doctorado no podía esperar más y tenía que concretarse rápidamente; el cambio fue decisivo y drástico, pero el grupo asumió con determinación el nuevo proyecto institucional. La idea de superación de la crisis impuesta como una nueva tarea institucional fue bien recibida y asumida por el grupo, la institución transfirió a la conciencia colectiva la realidad de que habían sido rebasados en el terreno de la investigación científica y, de continuar así, los fisiólogos entendieron que si no asumían los cambios quedarían rezagados en la contienda que sería librada desde la propia institución, porque estarían en desventaja frente a otros grupos, principalmente por la competencia de recursos y porque operativamente ya estaban condicionados bajo sistemas de evaluación rígidos dentro y fuera de la institución. El doctorado se había convertido en una cuestión de orden institucional que los fisiólogos asumirían en el corto plazo.

Con el apoyo de Doger Corte, rector de ese período, este joven investigador —ya como Director del ICUAP entre 1993 y 1995— tuvo la oportunidad de que un profesor mexicano que se había ido a Canadá lo invitara a irse con él para hacer su doctorado allá. Estuvo en Calgary por dos años haciendo su trabajo de investigación y regresó a México para presentar el examen doctoral en 1996. La experiencia posdoctoral fue por medio de salidas de «sabático» en varias ocasiones ([Entrevista-EMSS, 2013](#)). Este cúmulo de experiencias en el extranjero correspondió a su formación científica después de la maestría, es decir, su proceso formativo como investigador derivó del cúmulo de estancias largas en laboratorios de universidades en Canadá, base de su experiencia en investigación.

Las exigencias institucionales en cuanto al grado de doctor y la formación científica lograda por estancias de investigación en el extranjero constituyen los factores de consolidación; el privilegio de la experiencia formativa en el extranjero es el elemento que lo fortaleció y no tanto lo interno en su propio laboratorio, como en el caso del otro joven investigador. A primera vista es otra forma de apuntalar al grupo que corresponde más con una forma institucional específica, en la cual la institución facilita las condiciones y proporciona los recursos necesarios para que sus investigadores hagan estancias de investigación en el extranjero. A través de este tipo de experiencia privilegiada que concede la institución se abren las posibilidades formativas de los investigadores y, en consecuencia, se generan las oportunidades de desarrollo de sus laboratorios. Sin embargo, a largo plazo, esta forma exógena puede resultar contraproducente para el desarrollo del propio laboratorio si no se llevan a cabo otras formas de consolidar el quehacer científico desde el interior del propio laboratorio.

A manera de conclusión

El eje de formación de posgrado, desde la formación temprana en la maestría, fue esencial como una forma de consolidar la investigación científica en Ciencias Fisiológicas en la BUAP a finales de la década de 1970 y en el curso de la siguiente. Estas condiciones institucionales cambiaron paulatinamente en el transcurso de las décadas posteriores, al grado que, desde la

segunda mitad de la década de 1990, todos los investigadores contratados en el Instituto de Fisiología, entre 1997 y 2001, poseían el grado de doctorado, y los que se incorporaron al final del período habían realizado posdoctorados en el extranjero. Si bien puede verse una tendencia de homogenizar o de estandarizar los procesos formativos de los investigadores, esto ha sido difícil de lograr, pero cabe señalar que las experiencias particulares nunca son las mismas, parecen bastante heterogéneas, incluso para los integrantes de un mismo grupo, sin importar si son parte de una misma élite. La institución construye sus propios puentes para abrir las posibilidades de formación de sus miembros, los cuales conectan los recorridos institucionales hacia otros caminos que permiten a los sujetos experimentar otras culturas. Al estar en un lugar distinto al de la adscripción institucional es posible descubrir «otras maneras de hacer ciencia, otras maneras de ver la ciencia»; las relaciones entre colegas son diferentes en cada lugar, y por eso también se tiene la oportunidad de conocer muchas opiniones, no basta sólo la personal; en síntesis, eso «da mucho mundo», y lo que queda de esa experiencia es una «madurez académica» más sólida que si sólo se permanece en un lugar. La madurez académica se adquiere por la diversidad de experiencias, y cuando hay oportunidad de conocer otras formas de «hacer ciencia» también es posible contrastar la propia experiencia en la institución y aprehender esas otras formas.

De modo que experimentar una «apertura al mundo» les permitió, a estos investigadores que formaron parte del grupo inicial y que continuaban en el Instituto de Fisiología, entender la necesidad de esta condición para reproducir una forma particular al interior de su laboratorio. Trabajaron en un proceso dinámico de apertura y de sujeción a una forma de «hacer ciencia» fundamentada en su propia experiencia, entendiendo que el trabajo de laboratorio es de carácter «técnico», no «científico», porque «el científico es el que piensa, el que analiza, el que ve dónde está el borde, y a dónde puedes llegar y cómo haces la pregunta y cómo respondes esa pregunta» (Entrevista-EMSS, 2013).

Debido a que la internalización del papel social de un científico es un proceso lento para adquirir hábitos de trabajo, disciplina, formas de pensamiento y controles emocionales, que al ponerse en juego con la creatividad permiten la evolución del pensamiento científico (Fortes y Lomnitz, 1991), resultó conveniente para la consolidación del grupo disciplinario que estos procesos de formación y de construcción de identidad científica —de los investigadores más jóvenes, pensados como procesos paralelos de reproducción del grupo disciplinario en la configuración de la «cabeza de playa»— no fueran acelerados por las demandas que exigen los sistemas institucionales de ciencia y tecnología respecto a los procesos formativos ajustados en tiempo y forma y los altamente productivos de los investigadores, como sucede actualmente. Esto quiere decir que los procesos formativos de maestría, de doctorado y de posdoctorado de estos investigadores fortalecen los de reproducción del grupo disciplinario en la configuración inicial de la «cabeza de playa».

Sin duda, la inmediatez es una cualidad sobrevalorada en la cultura moderna, en general, pero desde la perspectiva académica, tanto la experiencia inmediata del doctorado luego de la maestría como la experiencia tardía que permite adquirir una mayor «madurez académica» siguen siendo dos modos distintos de consolidación del quehacer científico que están representados en las trayectorias de estos investigadores.

Con altos estándares asociados a los laboratorios en el extranjero, estos investigadores tuvieron experiencias formativas privilegiadas, y no por ello dejaron de ser apabullantes hasta cierto punto, confrontadas por sentimientos de «miedo y estrés» (Entrevista-EMSS, 2013), pero les aseguraron una manera de consolidar su quehacer científico en sus propios laboratorios de formas distintas que llevarían a una nueva configuración del grupo desde mediados de la década de 1990, distinta de la configuración de la «cabeza de playa» que caracterizó el origen de este grupo y que fue la que constituyó una base muy sólida que facilitó la instauración del modelo neoliberal posterior.

Para finalizar, los orígenes de este grupo disciplinario de investigación y su desarrollo posterior no pueden comprenderse como procesos continuos, evolutivos o secuenciales por etapas que se corresponden con una trayectoria de grupo, sino que deben verse desde la experiencia de los sujetos, en el marco de proyectos institucionales distintos, que en el devenir sociopolítico en el cual están inmersos acaban interrumpidos, son transformados y están atravesados permanentemente por la crisis y por las luchas de los sujetos institucionales. En este caso, la configuración de una «cabeza de playa» corresponde a un periodo en la universidad, específico de la etapa inicial de este grupo disciplinario; sin embargo, el desarrollo posterior del conjunto transitó hacia nuevas formas de organización distintas de aquella configuración inicial. La reconstrucción de la trayectoria del grupo disciplinario entreteje una historia institucional del grupo que, en el devenir sociopolítico, comprende proyectos institucionales que terminaron interrumpidos hasta que fueron transformándose en nuevos proyectos institucionales de los sujetos en relación con el sistema institucional.

Agradecimientos

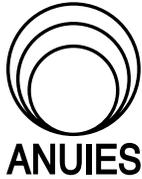
Esta investigación es parte del trabajo de mi tesis doctoral y fue realizada gracias al apoyo de una beca de estudios otorgada por el CONACYT.

El trabajo forma parte de los estudios del grupo de investigación «Vida académica y procesos de institucionalización» que estuvo bajo la dirección del doctor Eduardo Remedi Allione (1949-2016), del Departamento de Investigaciones Educativas del CINVESTAV del I.P.N.

Referencias

- Bertaux, Daniel. (2005). *Los relatos de vida: perspectiva etnosociológica*. Barcelona: Bellaterra.
- Bourdieu, Pierre. (2011). *Las estrategias de la reproducción social*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores.
- Bourdieu, Pierre y Passeron, Jean-Claude. (2008). *Los herederos: los estudiantes y la cultura*. México: Siglo XXI Editores.
- Brito Orta, Raúl Adriano. (2003). *La enseñanza de posgrado en el Instituto de Física de la buap*. En Germán Sánchez Daza (Ed.), *Veinticinco años de la investigación en la BUAP*. Puebla: Dirección General de Fomento Editorial, BUAP.
- BUAP (2003). Acta de la Octava Reunión del Consejo Universitario (III Sesión Solemne). Conferencia presentada en la Entrega del Doctorado Honoris Causa a Pablo Rudomín Zevnovaty, BUAP.
- BUAP (2004). Acta de la Octava Reunión del Consejo Universitario (V Sesión Solemne). Conferencia presentada en la Entrega del Doctorado Honoris Causa a Carlos Beyer Flores, BUAP.
- Cárdenas Loeza, Manuel, y Gonzalez Hermosillo, Antonio (s/f). *Breve historia de la electrofisiología mexicana. Sociedad latinoamericana de estimulación cardíaca y electrofisiología* [consultado 1 Nov 2014]. Disponible en: <http://www.solaece.org/pdfs/Breve-Historia-de-la-Electrofisiologia-Mexicana.pdf>
- Carli, Sandra. (2012). *El estudiante universitario. Hacia una historia del presente de la educación pública*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores.
- Castillo Palma, Jaime. (2003). *Investigación y posgrado en la BUAP*. En Germán Sánchez Daza (Ed.), *Veinticinco años de la investigación en la BUAP*. Puebla: Dirección General de Fomento Editorial, BUAP.
- Cedillo Hernández, María Lilia. (2003). *Veinticinco años del Instituto de Ciencias*. En Germán Sánchez Daza (Ed.), *Veinticinco años de la investigación en la BUAP*. Puebla: Dirección General de Fomento Editorial, BUAP.
- De Certeau, Michel. (2010). *La invención de lo cotidiano*. México: Universidad Iberoamericana.
- Didou Aupetit, Sylvie y Remedi Allione, Eduardo. (2008). *De la pasión a la profesión: investigación científica y desarrollo en México*. México: Casa Juan Pablos.
- Dosse, Francois. (2007). *El arte de la biografía. Entre historia y ficción*. México: Universidad Iberoamericana.
- Dubar, Claude. (2002). *La crisis de las identidades. La interpretación de una mutación*. Barcelona: Bellaterra.
- Durand Villalobos, Juan Pablo. (2011). *Grupos de investigación consolidados en la Universidad de Sonora. Conferencia presentada en el XI Congreso Nacional de Investigación Educativa*. México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Eguibar Cuenca, José Ramón. (2005). Instituto de Fisiología. *Tiempo universitario. Gaceta Histórica de la BUAP*, 8(10).

- Entrevista-EMSS. (2013). *Doctor Eduardo Marcos Salinas Stefanon*. Puebla: Instituto de Fisiología de la BUAP., 11 de diciembre.
- Entrevista-ESE. (2013). *Doctor Enrique Soto Eguibar*. Puebla: Instituto de Fisiología de la BUAP., 13 de diciembre.
- Entrevista-JREC. (2014). *Doctor José Ramón Eguibar Cuenca*. Puebla: Instituto de Fisiología de la BUAP., 22 de enero.
- Esparza Soriano, Antonio. (2000). *Origen, evolución y futuro de la BUAP*. Puebla: Cuadernos del archivo histórico universitario, BUAP.
- Fortes, J. y Lomnitz, L. A. (1991). *La formación del científico en México: adquiriendo una nueva identidad*. México: Siglo XXI Editores.
- Gamboa Ojeda, Ivanhoe A. (2003). *La investigación médico-biológica en los inicios del ICUAP*. Puebla: Dirección General de Fomento Editorial, BUAP.
- García Salord, Susana. (2001). Las trayectorias académicas: de la diversidad a la heterogeneidad. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 6(11), 15–31.
- González, Martín (2010). *Historia clínica de un doctor*. Noroeste.com [consultado 16 Nov 2014]. Disponible en: http://www.noroeste.com.mx/publicaciones.php?id=610874&id_seccion=
- Hamui Sutton, Mery. (2010a). Estructura de organización en la trayectoria de dos grupos de investigación científica de ciencias básicas de la salud en la generación de conocimiento. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 15(46), 713–738.
- Hamui Sutton, Mery. (2010b). Ethos en la trayectoria de dos grupos de investigación científica. *Revista de la Educación Superior*, 39(2), 51–74.
- Harvey, David. (2008). *La condición de la posmodernidad. Investigación sobre los orígenes del cambio cultural*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Kaës, René. (1989). *La institución y las instituciones. Estudios psicoanalíticos*. Buenos Aires: Paidós.
- Kent Serna, Rollin, Alvarez, Germán, Gonzalez, Mario, Ramírez, Rosalba y de Vries, Wietse. (2003). *Cambio organizacional y disciplinario en las ciencias sociales en México*. México: Plaza y Valdés.
- Montiel Oviedo, María Araceli. (2014). *Vínculos, transferencias y deseo de saber. Reconstrucción de trayectorias académicas de prestigio: tres casos de la UNAM*. México: ANUIES.
- Puebla (2015). Diputado José Enrique Doger Guerrero. Congreso del Estado de Puebla [consultado 5 May 2015]. Disponible en: www.congresopuebla.mx
- Remedi Allione, Eduardo. (2006). Sujetos, cultura, procesos en instituciones universitarias. In *Conferencia presentada en el IV Congreso de Investigación en Análisis Organizacional. Poder, tiempo y contradicción*. Veracruz: Universidad Veracruzana.
- Rivera Terrazas, Luis. (1978). La universidad mexicana. *Revista de la Educación Superior*, 7(27).
- Salas-Porras Soulé, Alejandra y Luna Ledesma, Matilde. (2012). Introducción: ¿Quién gobierna América del Norte? En Alejandra Salas-Porras Soulé y Matilde Luna Ledesma (Eds.), *¿Quién gobierna América del Norte? Elites, redes y organizaciones*. México: UNAM.
- Salceda Ruanova, José Emilio. (1998). Fisiólogos chilenos reciben Doctorado honoris causa en México. *Ciencia al Día*, 1(2).
- Santiesteban Llaguno, Fernando. (2003). Desarrollo de la investigación en la Facultad de Ciencias Químicas de la BUAP. En Germán Sánchez Daza (Ed.), *Veinticinco años de la investigación en la BUAP*. Puebla: Dirección General de Fomento Editorial, BUAP.
- Shapin, S. (1994). *A Social History of Truth: Civility and Science in Seventeenth-Century England*. Chicago: University of Chicago Press.
- Soto Eguibar, Enrique (1998). El desarrollo de las ciencias fisiológicas en la BUAP. Ponencia presentada en el Discurso de inauguración, Instituto de Fisiología BUAP.
- UAG (2015). Universidad Autónoma de Guadalajara [consultado 24 Jun 2015]. Disponible en: www.encyclopediagro.org
- UAM (2009). La Biología Experimental en México. Cosmos. La enciclopedia de la ciencia y la tecnología en México.
- UNAM (2014). Instituto de Fisiología Celular [consultado 16 Nov 2014]. Disponible en: <http://www.ifc.unam.mx/investigadores/ricardo-tapia>
- Vargas Rangel, Virginia. (2006). Augusto Fernández Guardiola. Un incansable científico. *Ciencias*, 84, 64–66.



INFORMACIÓN PARA COLABORADORES

Código de ética

Responsabilidades de la Revista

1. La RESU se compromete a recibir el artículo enviado y a revisar que cumple los criterios de pertinencia temática y de forma correspondientes al primer filtro editorial. En caso positivo, a enviarlo a los dictaminadores, especialistas en el tema que aborda el autor, a recoger sus observaciones y propuestas y a remitirlas al autor. Una vez cumplido este proceso, se compromete a programar la publicación del artículo, y a cuidar el proceso de edición correspondiente.
2. La RESU asume la responsabilidad de informar debidamente al autor la fase del proceso editorial en que se encuentra el texto enviado, así como las resoluciones de primer filtro y dictamen académico.
3. La RESU se compromete a emitir comunicaciones formales al autor en las siguientes fases del proceso editorial:
 - a. Recepción del original
 - b. Aceptación o rechazo en primer filtro
 - c. Resultados de los dictámenes académicos
 - d. Estatus *en prensa*, en el momento de aceptación para publicación
 - e. Estatus *publicado*, en el momento de publicación impresa y en línea
4. La publicación de un artículo sometido a la RESU dependerá exclusivamente de:
 - a. La afinidad del texto con la temática de la RESU.
 - b. El cumplimiento estricto de los requisitos de forma establecidos por la Revista para el envío de originales.
 - c. Los resultados de la evaluación académica de los dictaminadores.
 - d. La satisfacción de las observaciones y cambios requeridos por los dictaminadores.
5. Las decisiones editoriales no se verán afectadas por razones de nacionalidad, etnicidad, posición política, o religión de los autores. La decisión de editar o publicar no será determinada por políticas externas a la RESU.

6. La RESU garantizará que los artículos enviados por los integrantes de sus cuerpos editoriales y dictaminadores serán sometidos a los mismos procesos de evaluación y dictamen doble ciego que cualquier otro autor.
7. La RESU se compromete a respetar estrictamente el proceso de dictamen establecido en sus normas editoriales.
8. En caso de inconformidad con el resultado de los dictámenes, la RESU solicitará al autor un documento razonado y justificado sobre la misma y lo remitirá al Comité Editorial. El órgano colegiado decidirá lo que proceda.
9. Los integrantes de los cuerpos editoriales y los dictaminadores de la RESU se comprometen a no utilizar en sus propios trabajos, materiales inéditos que formen parte de artículos sometidos a la RESU para su publicación.

Responsabilidades de los autores

1. El autor se compromete a que el artículo sometido a la RESU es un trabajo inédito. Cualquier texto previamente publicado será rechazado. Se considerará un trabajo como previamente publicado cuando ocurra cualquiera de las siguientes situaciones:
 - a. Cuando el texto completo haya sido publicado.
 - b. Cuando fragmentos extensos de materiales previamente publicados formen parte del texto enviado a la RESU.
 - c. Cuando el trabajo sometido a la RESU esté contenido en memorias publicadas *in extenso*.
 - d. Estos criterios se refieren a publicaciones previas en forma impresa o electrónica, y en cualquier idioma.
2. Es responsabilidad del autor evitar cualquier conflicto de interés en la publicación de datos y resultados.
3. El autor deberá citar y referenciar claramente cualquier fragmento que sea tomado de la obra de otro, o de textos del propio autor. Este criterio incluye la debida referencia a las fuentes de datos, figuras y documentos. A criterio de la RESU el incumplimiento de este criterio puede ser considerado como plagio, en cuyo caso el trabajo será descartado para publicación.
4. Se considera una buena práctica que el autor establezca los créditos correspondientes a todas las personas que hayan colaborado en los proyectos de investigación en los que se sustente el artículo.
5. El uso de materiales no publicados, excepto los del propio autor, deberá contar con autorización expresa de los interesados. La revista se reserva el derecho de solicitar al autor las autorizaciones correspondientes.
6. Dado que el proceso de dictamen académico de los textos para su publicación en la Revista se sustenta en el arbitraje “doblemente ciego”, es responsabilidad del autor evitar cualquier referencia a su identidad en el texto.

-
7. El autor no debe remitir su trabajo a cualquier otra publicación mientras esté en proceso de arbitraje en la Revista. Si se detecta esta conducta se suspenderá el proceso de revisión o publicación del texto correspondiente.
 8. El autor acepta en su integridad las normas, criterios y procedimientos editoriales de la Revista.

Responsabilidades de los dictaminadores

1. Los dictaminadores definen si un material es publicable o no. Si no lo es, deben proveer razones suficientes para sustentar el rechazo. En todos los casos deberán orientar a los autores para la mejora del texto sometido a la Revista.
2. Los dictaminadores sólo deberán aceptar aquellos textos sobre los que tengan suficiente competencia, experiencia y conocimiento para desarrollar las responsabilidades que se esperan de ellos.
3. Los dictaminadores deberán evitar cualquier conflicto de interés que identifiquen en referencia al texto que les ha sido enviado.

Objetivos y alcances

La *Revista de la Educación Superior* (RESU) es un medio que se propone publicar textos académicos originales sobre la educación superior mexicana, con apertura a la dimensión internacional. Sus destinatarios son tanto investigadores que trabajan temas de educación superior como directivos, especialistas e interesados en planeación, evaluación y gestión de las instituciones y sistemas de educación superior. Por consiguiente, se difunden artículos de investigación, ensayos académicos y reseñas críticas, que propicien que los lectores enriquezcan su bagaje conceptual y analítico, y amplíen su conocimiento acerca de los retos que enfrentan los sistemas e instituciones de educación superior en los entornos nacional e internacional.

Temáticas prioritarias

La *Revista de la Educación Superior* publica artículos respecto al comportamiento de las Instituciones de Educación Superior (IES), su estructura, actores y desafíos, desde perspectivas disciplinarias o interdisciplinarias que, ya sea desde el análisis de caso o en perspectiva comparada, propongan debates informados sobre las problemáticas de la educación superior. De igual modo, es interés de la RESU publicar textos que revisen críticamente los conceptos, supuestos y paradigmas, que conforman el campo de estudios, así como la discusión de nuevos enfoques y conceptos que puedan enriquecerlo.

Se busca que, por su enfoque y calidad, el interés de los textos que publica la RESU rebase los límites de una institución o programa particular y se extiendan al mayor

número de lectores potenciales. Dada la amplitud de la problemática de la educación superior, se da prioridad a textos que se refieran a los siguientes aspectos:

- a) Trabajos relativos a temas y problemas estratégicos de la educación superior, de la agenda de la política educativa y de las funciones sustantivas de los sistemas e instituciones de educación superior en sus diferentes tipos y modalidades.
- b) Trabajos respecto a los diversos actores de la educación superior — académicos, alumnos, directivos y administrativos —, así como a los grupos externos que tienen interés e influencia en este campo.
- c) Estudios de tipo histórico o filosófico que por su contenido o enfoque enriquecen las perspectivas sobre la educación superior en la actualidad.
- d) Textos sobre cualquiera de los aspectos anteriores referidos a instituciones o sistemas de educación superior en América Latina u otros países.

Por el contrario, y salvo que el argumento central del texto se refiera a algunos de los temas mencionados en los incisos anteriores, la Revista no considerará para publicación los trabajos dedicados al estudio de aspectos pedagógicos particulares, experiencias didácticas, estudios sobre trabajos en el aula, trabajos de diseño o revisión curricular y reflexiones teóricas sin implicaciones directas para la educación superior.

Lineamientos para autores

Secciones y materiales publicables

La Revista de la Educación Superior (RESU) organiza la publicación de materiales en tres secciones:

- Editorial. Sección no arbitrada destinada a la presentación del número, la reflexión sobre alguno o varios de los artículos contenidos en el número de la Revista, o sobre alguna temática de actualidad. Esta sección está a cargo del Director y del Comité Editorial de la RESU.
- Artículos. Incluye todos los textos arbitrados de investigación, ensayos académicos o estados del conocimiento.
- Reseñas. Da cabida a textos breves que presenten una revisión crítica de una obra significativa para el campo de estudio, de publicación reciente (no más de 2 años) en México y otros países.

La RESU recibe materiales para su eventual publicación en las secciones de Artículos y Reseñas.

Recepción de originales y arbitraje

El envío de una contribución a la RESU supone el compromiso por parte del autor de que el texto es inédito y original. De igual modo el autor se compromete a no enviar el texto de manera paralela para su publicación a otra revista (ver Código de Ética).

La revista recibirá textos en inglés, francés o portugués, siempre y cuando se apeguen a los lineamientos temáticos y formales, y se traducirán al castellano sólo en caso de ser dictaminados como publicables.

Los originales únicamente se recibirán en la dirección electrónica: resu@anuies.mx

Todos los documentos recibidos se someterán a una lectura por parte del Comité Editorial para determinar su pertinencia temática, metodológica y formal. Las colaboraciones que cumplan con los requerimientos editoriales (primer filtro) serán sometidas al proceso de arbitraje que determinará si son susceptibles de ser publicadas en atención exclusiva a los criterios de calidad académica y contribución al campo de estudio. El proceso de arbitraje (segundo filtro) observará el principio de anonimato tanto del autor como de los evaluadores y se apegará a las mejores prácticas académicas. Se apela a que el autor cumpla con las disposiciones establecidas en el Código de Ética para contribuir a resguardar su anonimato.

La dirección de la RESU informará a los autores sobre la recepción de los originales en un plazo de ocho días y sobre el resultado del proceso de arbitraje, en un lapso máximo de cuatro meses. No se regresarán originales.

Los textos dictaminados favorablemente se publicarán en el orden de aprobación según lo permita el espacio de las diversas secciones. La dirección de la RESU informará a los autores del estatus en prensa cuando su artículo esté aprobado y enviará una notificación cuando su artículo este publicado.

Al enviar un original su autor o autores aceptan que, si el arbitraje es favorable, se publique en la RESU y sea puesto en línea en versión de texto completo en el sitio web de la revista (resu.anuies.mx). La ANUIES, por su parte, reconoce el derecho de cada autor de publicar el texto en otros medios o formas que considere conveniente, mencionando el hecho de que éste ha sido publicado previamente en la RESU y proporcionando la referencia hemerográfica completa.

Siguiendo las recomendaciones de la comunidad científica internacional, así como las de la Unión Europea dentro del marco del proyecto "Horizonte 2020", para que la Revista de la Educación Superior sea visible en *ScienceDirect*, en acceso abierto, se convino emplear una licencia de uso *Creative Commons* que le permita aparecer en el directorio *Open Access*: (<http://www.sciencedirect.com/science/jrnllallbooks/all/open-access>).

La licencia regulará el uso que se puede hacer de los artículos de manera abierta. De este modo, el lector puede leer, imprimir y descargar el artículo, así como distribuirlo en otros repositorios *Open Access*. Pero no está permitida la extracción de los datos, la reutilización de extractos en otros artículos, la traducción del artículo, o el uso comercial del mismo.

La puesta en práctica de la licencia tiene como único objetivo ajustarse a la normativa internacional de acceso abierto y oficializar las condiciones de uso de los artículos.

Requerimientos formales para la presentación de originales

Además de la pertinencia y calidad, el nivel de la RESU implica que los originales recibidos cumplan con altos estándares en cuanto a sus características formales: respeto de la ortografía, la sintaxis y el género literario, claridad de la redacción, de la estructura y apego a las normas de citación. La dirección de la RESU podrá hacer correcciones de estilo menores a los originales aceptados para su publicación sin consultar con el autor, en el entendido de que no se alterará el sentido del texto.

Todos los trabajos deberán cumplir con los siguientes requerimientos:

- a) Los trabajos deberán enviarse en formato digital compatible con el procesador Word.
- b) La extensión máxima de los artículos y los ensayos será de 9,000 palabras, incluyendo cuadros y referencias. Las reseñas no deberán exceder de 4,500 palabras.
Excepcionalmente, el equipo directivo de la Revista podrá someter a arbitraje trabajos que excedan la extensión máxima, siempre que refieran a estudios y documentos con un alto interés coyuntural o estratégico.
- c) Todos los trabajos deberán acompañarse de un resumen de no más de 100 palabras y de 5 palabras clave que identifiquen el contenido del artículo. Ambos apartados deben presentarse en español y en su versión en inglés (*abstract, key words*).
- d) La presentación del aparato crítico del texto debe apegarse al formato adaptado de la American Psychological Association (APA), es decir, irán insertadas en el texto, no al pie, con el formato como a continuación aparece:

Citas integradas en el texto, con un autor:

- De acuerdo con nombre, apellido, (año), el juego en la infancia influirá en...
- En un estudio sobre el juego en la infancia... (apellido, año).
- En el año 2010, apellido estudió el juego en la infancia y la posible influencia...

Citas integradas con varios autores:

- Con dos autores se citan los apellidos de ambos cada vez que aparece la referencia en el texto.
- Si son tres, cuatro o cinco autores se citan a todos los autores, la primera vez. Ejemplo: Hernández, López, Pérez y Ramírez (1999) encontraron que los estudiantes...
En las citas posteriores, se escribe sólo el apellido del primer autor más *et al.* y el año de publicación. Ejemplo: Hernández *et al.* (2008) expresaron que...
- Seis o más autores: Desde la primera vez, se cita sólo el apellido del primer autor, seguido por *et al.* y el año de publicación. En las referencias, se anotarán los apellidos de todos los autores.

Citas textuales:

Citas textuales cortas (menos de 40 palabras) se integran en el texto y entre comillas. Citas textuales de 40 o más palabras se incluyen en el texto en forma de bloque, sin comillas. Sangría de cinco espacios.

Referencias:

En orden alfabético por apellido del autor e incluyendo completo su primer nombre (a diferencia de APA), a menos que en el original del texto referenciado se haya registrado sólo la inicial.

- Sangría francesa.
- Títulos de revistas o de libros, en cursivas.
- Un solo espacio después de cada signo de puntuación.

Los protocolos de la APA para citar fuentes electrónicas están en evolución. Para una información más reciente, consultar el vínculo al sitio de la APA, <http://www.apastyle.org/>

Consideraciones generales para la elaboración de gráficas, tablas, cuadros, esquemas, recuadros y similares

Los cuadros y gráficas se incluirán al final, numerados; se indicará en el texto el lugar donde deberá insertarse cada uno. Es importante que mediante un archivo adicional se envíe el original en Excel o Word para facilitar los procesos de edición. Se procurará evitar notas, pero en caso de haberlas se incluirán también al final con llamadas numéricas en el texto. Los elementos de apoyo incluidos en los artículos -como gráficas, tablas y cuadros- deben ser autocontenidos, es decir, la información mostrada en ellos debe comprenderse sin necesidad de recurrir al texto de dicho documento. Para elaborar los elementos de representación (gráficas, esquemas, figuras) y de síntesis (tablas, cuadros) de cifras deben tomarse en cuenta los siguientes criterios:

1. El título debe ser sintético, pero suficientemente explícito.
2. Deben indicarse las fuentes.
3. Además de las notas aclaratorias que el autor desee incluir al pie de gráficas, tablas, cuadros, esquemas y/o figuras, se sugiere recurrir a ellas para traducir las observaciones, notas o indicadores que arrojan los programas de cómputo cuando se les solicita cierto tipo de análisis estadístico y no se utiliza una versión en español. Es el caso, por ejemplo, de *mean* (que debe ser traducido como media), *median* (mediana), *mode* (moda), *standard deviation* (desviación estándar), *variance* (varianza) o *constant* (constante). Se sugiere traducir también el nombre de algunos procedimientos o resultados que puede generar el programa de análisis, como por ejemplo *Principal Component Analysis*, *Rotated Component Matrix* o *kmo and Bartlett's Test*.
4. Las siglas, abreviaturas y acrónimos que aparezcan en las gráficas, tablas, cuadros, figuras y similares, deberán ser adecuadamente descritas en una nota al pie de los mismos. Por ejemplo: si se utiliza "ns/nc" deberá indicarse que corresponde a la opción

Información para colaboradores

“No sabe/no contesta”, o si aparece “gl” deberá señalarse que se trata de “grados de libertad”. Las mismas consideraciones aplican si se alude, por ejemplo, a INEGI (Instituto Nacional de Estadística y Geografía), ISCED (International Standard Classification of Education), CINE (Clasificación Internacional Normalizada de la Educación) o UIS (Institute for Statistics de la UNESCO), entre otras expresiones.



Revista de la Educación Superior 45(180) (2016) 109–112

Reseña

Caminos para el cambio

Paths to the change

González Gaudiano, Edgar y Arias Ortega, Miguel Ángel (coordinadores) (2015). *La investigación en educación ambiental para la sustentabilidad en México, 2002-2011*. México: ANUIES-COMIE.

Si la educación ambiental para la sustentabilidad pretende transformar las relaciones entre el género humano y la naturaleza, combatir las injusticias sociales y plantear un nuevo modelo económico, así como la posibilidad de inculcar nuevos valores a partir del análisis de la realidad global —del tipo de relaciones que el género humano establece entre sí y con la naturaleza, y de los problemas derivados de dichas relaciones y sus causas profundas—, el texto *La investigación en educación ambiental para la sustentabilidad en México, 2002-2011* abre una veta en la profundización de dicha problemática.

Los coordinadores, Edgar González Gaudiano y Miguel Ángel Arias Ortega, plantean como tesis clave la importancia de una educación ambiental para la sustentabilidad, lo cual implica no sólo reconocer la trascendencia del medio ambiente y la relación del género humano con la naturaleza, sino ir más allá y emprender una modificación en hábitos y costumbres de la vida cotidiana. Se trata de un modelo educativo que no sólo proporcione información sobre asuntos ambientales, sino que impulse estrategias educativas afines con la formación de valores y programas de estudio que articulen contenidos de las ciencias naturales bajo la mirada sociopolítica, así como reconocer la pérdida de recursos, su mal uso y su deterioro bajo la óptica social y los conflictos derivados de ello.

El aporte de este texto es un llamado a recuperar la formación en valores, a fomentar una ciudadanía democrática y participativa que a partir de la socialización de los asuntos socioambientales genere una identidad propia, valores clave, participación política permanente y contante, y espacios democráticos para el ejercicio ciudadano: una apuesta sociopolítica del siglo XXI, el desarrollo de una ciudadanía ambiental.

Hoy la dinámica ciudadanía-naturaleza produce una condición mutua, la cual está cobrando auge en distintos espacios. La ciudadanía ambiental responde a una serie de obligaciones, de responsabilidades, de compromisos y de acciones públicas encaminadas a la protección y la defensa del medio ambiente. De una forma colectiva estas acciones, encabezadas por diversas organizaciones de la sociedad civil, actúan en diversos territorios y distintas escalas de gobierno. El ciudadano ambiental posee una conciencia ecológica que no le permite ser pasivo ni sentirse

ajeno ante un determinado problema de la naturaleza, por lo que día a día busca proteger el ambiente por medio de sus acciones. Esta nueva ciudadanía ambiental es cosmopolita, posee características éticas y morales, establece mecanismos de participación a través de redes globales y actúa frente a problemáticas que pueden afectar a distintos grupos, territorios o especies. Se trata de generar espacios donde las preocupaciones centrales giren en torno al soporte de vida, la sociedad y el desarrollo de la democracia (Pérez, 2015).

Considerar esta óptica implica que el educador ambiental en la sustentabilidad aspire hacia una transformación en los valores a partir del aprendizaje, a inculcar un cambio en aspectos sociales y naturales, a crear habilidades y aptitudes necesarias para fomentar una transformación que logre rehacer, modificar, comprender y cambiar nuestra relación con el ambiente.

Bajo esta tónica, el texto analiza el contexto tanto internacional como nacional donde nace la preocupación por la educación ambiental: el llamado Decenio de las Naciones Unidas de la Educación para el Desarrollo Sustentable (2005-2014), y dentro del marco internacional se abordan las recomendaciones de la Agenda 21 y del Tratado de Educación Ambiental de Río 1992, los Acuerdos de Johannesburgo 2002 y los de Río +20. En ellos, las intenciones de buena voluntad superan las acciones concretas de una transformación necesaria y urgente.

Estos acuerdos y convenios resumen una posición moderada sobre el concepto de la sustentabilidad, donde se pretende impulsar cambios tecnológicos con una chispa tenue de modificaciones sociales. Tal y como asientan Foladori y Tommasino (2000), se trata de una posición típica donde la sustentabilidad es más técnica que social. Así, la parte social de la sustentabilidad es tan sólo un vehículo para llegar a la sustentabilidad ecológica; la pobreza, considerada como el hambre, la escasez de habitación, la carencia de agua potable y los deficientes sistemas de salud son únicamente hechos; la pobreza no es un problema ambiental, lo son las consecuencias que ésta genera en el medio ambiente. Bajo esta perspectiva, no se abordan las relaciones sociales, pues la sustentabilidad social no es una cuestión central; no se analizan las causas de la pobreza, del desempleo o de la explotación, sino sólo las propuestas técnicas que corresponden al funcionamiento del mercado. Como señalan Gaudiano y Arias, esta posición conservadora también se refleja en las políticas nacionales, las cuales se encuentran enquistadas en procesos educativos muy conservadores y refractarios, intolerantes con el cambio y a la zaga de la sociedad y de la ciencia.

Frente a esta posición, la apuesta ha sido nadar a contracorriente en diversos espacios educativos. En México no hemos sido simpatizantes del concepto «educación para el desarrollo sustentable», y en su lugar se ha utilizado el concepto de «educador ambiental para la sustentabilidad»; esto ha permitido —aseguran los autores— ir construyendo un campo educativo donde se combinan la educación intercultural para el desarrollo rural y urbano, el consumo sustentable, la equidad de género, el fomento a la salud y la defensa de los derechos humanos, es decir, tenemos una visión mucho más compleja que intenta abordar la educación ambiental con un fuerte sustrato social, económico, cultural y político, y sus respectivas interrelaciones.

Interesante es entonces la manera como los autores de la obra abordan la educación ambiental para la sustentabilidad en nuestro país, un recorrido que va desde 1970 hasta nuestros días y que permite observar altas, bajas y cambios que este campo educativo ha transitado en México. La gran apuesta es lograr impulsar la construcción de una cultura ambiental que se refleje en el *currículum* y que permita la generación de espacios de discusión para fortalecer la posibilidad de que la sustentabilidad adquiera relevancia y sea el eje de la construcción de políticas económicas y sociales, y no sólo de las ecológicas.

A partir de la convocatoria lanzada por el Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE) en 2010, los autores del texto iniciaron una investigación para analizar los alcances

de la educación ambiental para la sustentabilidad, la cual cubre el periodo que va de 2002 a 2012. El estudio agrupa a diversas universidades, donde se establecen acuerdos y criterios para la citada investigación, unidades de observación y entrega de resultados. Se plantea una metodología que permite unificar criterios entre 30 grupos de trabajo que abarcaron los 31 estados de la República y el extinto Distrito Federal, hoy Ciudad de México.

Dicho estudio detallado es una invitación para descubrir qué se está haciendo en tan novedoso campo, donde se da cuenta de 2,363 casos, divididos en 18 categorías, entre las que destacan, por citar algunas: tesis publicadas, libros, bases de datos, programas formativos, marcos normativos y líneas de investigación.

El estudio permite comprender y analizar cómo los productos reportados son un esfuerzo por ir ampliando el campo de acción de la educación ambiental para la sustentabilidad. Destaca, en este sentido, el incremento de tesis publicadas sobre la materia, pues ello nos habla de la formación de recursos humanos interesados en el abordaje del tema y las repercusiones positivas en la cantidad y la calidad de la investigación en el campo. En el área de programas formativos destaca la labor de la Universidad Autónoma de San Luis Potosí y de la Universidad Pedagógica Nacional en el estado de Hidalgo, con programas educativos innovadores sobre educación ambiental para la sustentabilidad. Los resultados parecen halagüeños, pues ha habido un incremento sustancial en productos de investigación que se hace notar en el aumento de cuerpos académicos para el abordaje de la materia.

Pero así como éstas son buenas nuevas, también se observa que los artículos de investigación se publican básicamente en revistas nacionales y se tiene poca presencia en publicaciones internacionales, de allí la necesidad de fomentar que nuestras investigaciones tengan una plataforma más amplia de discusión, se publiquen en inglés y en ámbitos más cosmopolitas. Un foco rojo es la falta de atención a la temática en el nivel medio superior; allí los autores señalan un cuello de botella importante que impide la fluidez y la consolidación de la concienciación ambiental.

Los hallazgos muestran importantes avances, pero también notables riesgos y desafíos. La propuesta frente a este panorama de claroscuros es la búsqueda de la interdisciplina, la cultura, el juego y la vivencia práctica para reforzar las posibilidades de este nuevo campo educativo, un ejercicio donde la imaginación sociológica ocupa un lugar preponderante para modificar valores e ir ampliando la llamada ciudadanía ambiental. El acierto más importante de este análisis detallado es indicar cómo la innovación en el trabajo académico, la investigación, la acción social, la incorporación de actividades lúdicas y la interdisciplina pueden aportar nuevas vetas en el fortalecimiento de la cultura ambiental.

El texto es una invitación para reflexionar cómo y dónde dar cabida a un aspecto clave para el futuro de nuestro país y el planeta, la generación de ciudadanos comprometidos con el cuidado del ambiente, problemática que muchas veces por presiones económicas, políticas o sociales no tiene el peso debido, sin darnos cuenta que el deterioro ambiental es una de las causas fundamentales de los problemas antes señalados. Por ello, este texto es una lectura obligada para aquellos interesados en fomentar un cambio radical en las formas como se han trabajado los asuntos ambientales-sustentables en nuestro país, no sólo desde la academia sino en la conformación de políticas públicas y la generación de ciudadanía ambiental. Se trata de nuevos caminos para fomentar un cambio.

Referencias

- Foladori, Guillermo y Tommasino, Humberto. (2000). *El concepto de Desarrollo Sustentable 30 años después. Desenvolvimento e Meio Ambiente, I(1)*, 41–56.

Pérez, Gabriel. (2015). Ciudadanía ambiental. Participación y responsabilidad colectiva a favor del medio ambiente. En M. Alfie Cohen (Ed.), *Litnoah: Ambiente y Territorio I [libro de texto]*. México: UAM-Unidad Cuajimalpa. Disponible en: <http://www.casadelibrosabiertos.uam.mx/contenido/contenido/Libroelectronico/litnoah.pdf>

Miriam Alfie Cohen

*Departamento de Ciencias Sociales, Universidad Autónoma Metropolitana-Cuajimalpa,
Ciudad de México, México*

Correo electrónico: malfie@correo.cua.uam.mx



Revista de la Educación Superior 45(180) (2016) 113–119

Reseña

Patlani, un instrumento estadístico de la movilidad estudiantil internacional en México

Maldonado M., Alma, Cortés V. Christian e Ibarra C. Brenda (2016). *Patlani. Encuesta mexicana de movilidad internacional estudiantil, 2012/13 y 2013/14*. México: ANUIES.

Patlani, a statistical tool for the international student mobility in Mexico

Una vez más *Patlani* ha retomado el vuelo reiterando su búsqueda: ser un estudio amplio y ambicioso enfocado a esbozar, de manera estadística, la movilidad estudiantil internacional en México, aunque sin olvidar su objetivo principal relativo a facilitar la toma de decisiones que permitan reforzar la internacionalización de la educación superior en nuestro país. La edición de la obra correspondió de nueva cuenta a la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES), y en esta ocasión *Patlani* abordó el reto de reportar dos ciclos escolares consecutivos, 2012/13 y 2013/14, lo cual derivó en una compleja labor para los colaboradores. Pero el esfuerzo ha cumplido con su finalidad principal y ha generado una perspectiva más amplia de las tendencias actuales de movilidad de los estudiantes que cursan en las Instituciones de Educación Superior (IES) mexicanas en los niveles de licenciatura y de posgrado. En conjunto con la ANUIES, *Patlani* es posible gracias a la colaboración de Valerie Cárdenas (Centro de Investigación y Docencia Económicas), Alma Maldonado (Centro de Investigación y de Estudios Avanzados), Luis Núñez (Universidad Iberoamericana), Thomas Buntru (Universidad de Monterrey), Angélica Careaga (Universidad de Nuevo México), Francisco Marmolejo (Banco Mundial), Christian Cortés, Alejandro Frost y quien esto escribe.

Es indudable el vínculo que existe entre la globalización y el constante replanteamiento de la internacionalización educativa en las agendas de los países, pues el impacto que aquella genera día con día, como un fenómeno cultural, social, económico y político, demanda que la educación supere fronteras y se enfrente a nuevos retos desde una perspectiva total. Y aunque los diversos posicionamientos teóricos varían respecto al rol de la globalización en las IES y viceversa, es innegable la transformación de la relación trasfronteriza de las instituciones por el mundo (Fedorov, 2011); incluso podemos entender que la internacionalización educativa es una reacción ante este fenómeno, por ello demanda ciertos objetivos e intereses específicos, y se desarrolla a través de diferentes medios; por ejemplo, la generación de redes académicas, la elaboración de revistas internacionales, la participación en congresos internacionales, la publicación de escritos en diversos idiomas, la colaboración en el desarrollo de tecnologías, así como la movilidad estudiantil internacional.

Entonces, la movilidad estudiantil, temporal y permanente, se ha convertido en una de las estrategias de internacionalización con más auge en la actualidad a nivel mundial (Knight, 2004). La cantidad de estudiantes que vienen y van continúa en aumento en las últimas décadas. La movilidad de alumnos y académicos por el mundo, hasta hace un siglo, era un proceso espontáneo, asistemático y generado por iniciativas individuales, por lo regular, de académicos pertenecientes a elevados estratos económicos; sin embargo, debido a las severas crisis económicas y a las rupturas políticas en los diferentes países, las universidades dejaron a un lado este proceso (Moncada, 2011). En la actualidad, el problema de la gestión y la administración de proyectos de movilidad no ha sido superado y, sobre todo, se enfrenta a uno de los más grandes cuestionamientos: ¿cuál ha sido el impacto que ha generado la movilidad estudiantil internacional en la educación?

México no ha dejado atrás este tema y, junto con diversas IES, ha logrado consolidar diversos proyectos de movilidad internacional, sumando así más experiencias de estudiantes mexicanos alrededor del mundo. Bajo este escenario, *Patlani* contribuye con una perspectiva cuantitativa a la respuesta del impacto de la movilidad en México, generando cuestionamientos más específicos y permitiendo un análisis más profundo y fundamentado para la futura toma de decisiones político-educativas. Pero ¿cómo se genera la información estadística de la encuesta?

Patlani, al igual que en su edición anterior, recolecta datos relacionados con la movilidad a través de diversos medios. El instrumento principal consiste en una encuesta elaborada por el equipo, la cual es puesta en línea para compartirla con cientos de IES y centros de investigación que proporcionan estudios de posgrado. En esta ocasión, las IES invitadas a responder ambos ciclos escolares fueron 345, de las cuales sólo 262 lo hicieron con respecto al ciclo 2012/13, mientras que para el 2013/14 respondieron 303; aunque parezca mínimo el número, cada edición de la encuesta ha mostrado un incremento favorable de IES participantes. Y un dato más relevante aún: entre las instituciones que sí responden se encuentran las que presentan mayor cantidad de alumnos en movilidad. No obstante, es fundamental invitar a las instituciones a seguir contabilizando, sistematizando y compartiendo los datos respecto a la movilidad generada en cada uno de sus convenios, puesto que un registro eficiente contribuye a la precisión de los datos ofrecidos por este tipo de ejercicios.

En un segundo momento, con la intención de presentar información más sólida, la encuesta confronta sus datos recabados con los de otras fuentes, como son la Base 911 (proporcionada por la Secretaría de Educación Pública), la base de datos sobre becas al extranjero generada por el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (Conacyt) y la información proveniente de 15 embajadas en México sobre las visas otorgadas a mexicanos para estudios. Así también, se busca una perspectiva internacional para la comparación de los datos numéricos desde diversas fuentes gestionadas por instancias como la UNESCO, la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), la Comisión México-Estados Unidos para el Intercambio Educativo y Cultural (COMEXUS) y el estudio *Open Doors*.

La encuesta pretende dar cifras respecto a:

- Número de estudiantes enviados y recibidos por cada IES de manera general, lo que *Patlani* determina como movilidad saliente y entrante, respectivamente. Por cada institución también se solicitaron datos de matrícula, de ubicación y tipo de institución con la finalidad de ser clasificadas en diferentes rubros.

Movilidad entrante y saliente por:

- Nivel de estudios y tipo de movilidad (inscritos en programas regulares, temporales con valor curricular, temporales sin valor curricular o para aprendizaje de idioma).
- Campos de formación.
- Tipo de financiamiento.
- Países destino y procedencia de los estudiantes en movilidad.

Los resultados, año con año, reflejan tendencias muy marcadas sobre los países destino y de procedencia de los estudiantes, los campos de formación que más se movilizan, o los tipos de financiamiento. Incluso, la consistencia de los datos recabados por la encuesta permite generar un comparativo desde la primera edición de *Patlani*, reportando así desde el ciclo 2010 hasta el 2014.

México, en el tema de la movilidad estudiantil internacional, es reconocido como un país con poca recepción de estudiantes de otros países. Sin embargo, la movilidad entrante ha tenido un importante crecimiento, pasando de 7,689 estudiantes en 2010/11 a 12,789 en el ciclo 2013/14, es decir, en los tres siguientes periodos escolares se tuvo un incremento del 66%. En el caso de la movilidad saliente, se respalda lo dicho al principio: México es un país que envía más estudiantes de los que recibe, y el incremento es notable, pasando de 11,371 en todo el mundo en el ciclo 2010/11 a 18,211 en el último periodo, como lo muestra la [figura 1](#).

Otro de los temas a resaltar es, sin duda, la movilidad desde la perspectiva de género. Si bien en los últimos años se ha mostrado una matrícula de ingreso más equilibrada en las IES mexicanas entre hombres y mujeres, en cuanto a movilidad internacional saliente ha sido constante la menor participación femenina en este tipo de experiencias, y es un hecho que nos invita a cuestionar ¿cuáles son los factores que intervienen para que las estudiantes mexicanas no participen de la movilidad? Como se muestra en la [figura 2](#), un porcentaje de 46% de mujeres en movilidad

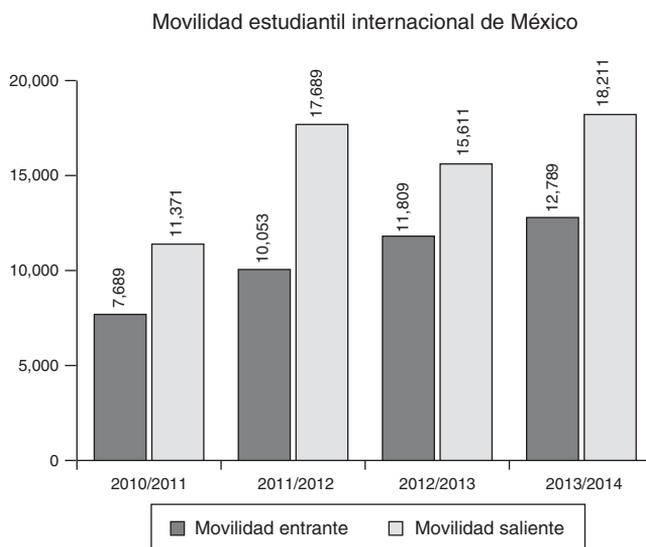


Figura 1. Movilidad estudiantil internacional de México.

Fuente: [Maldonado-Maldonado et al., 2016](#).

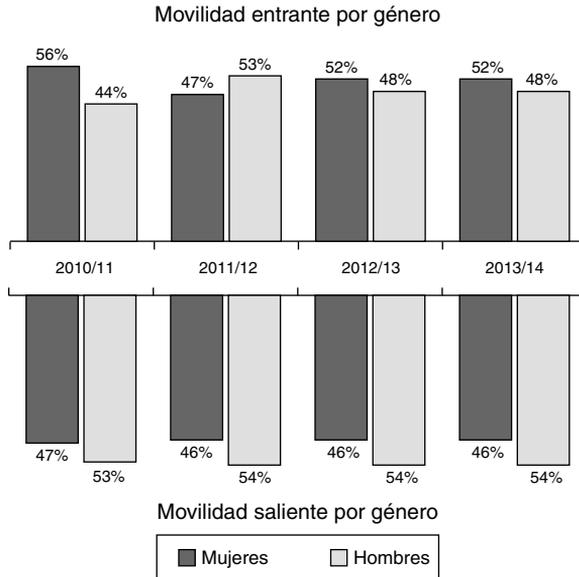


Figura 2. Movilidad por género.

Fuente: Maldonado-Maldonado et al., 2016.

saliente se ha mantenido en los últimos 3 ciclos escolares, mientras que en la movilidad entrante se proyecta un fenómeno contrario, a excepción del periodo 2011/12.

Otra de las perspectivas que *Patlani* otorga es la comparativa entre lo público y lo privado en el sistema educativo; ambos sectores han tomado el papel de la internacionalización de la educación superior como eje fundamental para la formación de sus futuras generaciones. No obstante, la internacionalización de la educación se muestra debilitada en el sector público debido a las escasas fuentes de financiamiento, por lo cual las IES adquieren un reto más para la diversificación de sus medios de generación de recursos, los cuales se obtienen «[...] por medio de la organización de programas institucionales de calidad dedicados al reclutamiento y la atención de los estudiantes extranjeros, así como la venta de servicios educativos tales como cursos de educación abierta, enseñanza a distancia, cursos de idiomas extranjeros y producción de material didáctico» (Gacel, 2005: 10). Y las estadísticas que muestra *Patlani* son la prueba de que actualmente este problema persiste para las IES, ya que, en el caso de la movilidad saliente, en el periodo 2012/13 el 70% del total de las IES que reportaban movilidad eran privadas, y para el siguiente periodo el porcentaje creció un 2%. En cuanto a la movilidad entrante, es decir, estudiantes internacionales recibidos en IES mexicanas, el fenómeno se amplió a 77% (2012/13) y con una insignificante disminución de 1% para el ciclo 2013/14.

Desde otra arista, la encuesta nos permite analizar por nivel de estudio la movilidad saliente y entrante, es decir, ¿cuántos estudiantes de licenciatura, de maestría y de doctorado se movilizaron en estos periodos? La *tabla 1* nos muestra que el nivel de licenciatura es el que concentra el mayor porcentaje de alumnos movilizados, tanto por periodo como por movilidad saliente y entrante, lo cual resulta lógico, en cierto sentido, debido a la matrícula de cada nivel.

Pero ¿a qué lugares del mundo van los estudiantes mexicanos? ¿De qué países vienen los estudiantes internacionales? En cuanto a la movilidad saliente, las tendencias han sido muy marcadas durante años: España siempre se ha posicionado como el primer lugar entre los países de

Tabla 1
Movilidad saliente y entrante

Movilidad saliente		Nivel de estudios	Movilidad entrante	
2012/13	2013/14		2012/13	2013/14
87%	83%	Licenciatura	78%	78%
3%	3%	Maestría	9%	10%
1%	0%	Doctorado	2%	2%
0%	1%	Especialidad	1%	0%
8%	12%	Educación continua	10%	10%
1%	1%	Técnico superior	0%	0%

Fuente: Maldonado-Maldonado et al., 2016.

2012/13	País	2013/14
3,349	 España	4,588
2,310	 Estados Unidos	3,708
1,666	 Francia	1,866

Figura 3. Países de destino de los estudiantes mexicanos.

Fuente: Maldonado-Maldonado et al., 2016.

destino, lo cual podría ocurrir debido a la similitud cultural o a que no es necesario otro idioma en la mayoría de sus regiones, haciendo que Europa sea la región que más estudiantes mexicanos reciba. Sin embargo, Estados Unidos no deja de ser una meta para los estudiantes movilizados, posicionándose en el segundo lugar con el 14.8% (2012/13) y el 20.4% (2013/14) del total en ambos periodos. En tercer lugar, para ambos ciclos, se encuentra Francia, como se muestra en la figura 3.

En cuanto a la movilidad entrante, Estados Unidos fue el país con mayor número de estudiantes enviados a México en ambos ciclos: 2,786 en 2012/13 y 2,865 en 2013/14; en segundo lugar apareció Francia, con 1,372 (2012/13) y 1,442 (2013/14); en el tercer lugar la tendencia no fue la misma en los periodos contemplados, pues para el 2012/13 Alemania resaltó con 838 alumnos enviados, mientras que para el siguiente ciclo Colombia apareció en tercer lugar con 1,114 estudiantes movilizados a México.

Patlani también contempla el tema de financiamiento, uno de los apartados más complejos de trabajar debido a que para las instituciones es complicado hacer un registro fiel y encasillado a un determinado tipo, pues el ingreso de cada estudiante puede variar de una a diversas fuentes. Por ello, la encuesta también ha sufrido diversas modificaciones, edición con edición, buscando cada vez ser más específica y así homogenizar la información. Las opciones de respuesta que presenta respecto al financiamiento son: público, privado (recursos propios), que la institución de origen financie, que la institución receptora financie, y mixto. Con respecto a los resultados, ante

todo tipo de movilidad (entrante o saliente) y en cualquier ciclo escolar (2012/13 y 2013/14), el financiamiento por recursos propios sobresale a todos los otros tipos.

Además, es interesante el análisis que puede generar la encuesta respecto a las diferentes áreas de estudio y cómo se movilizan por el mundo; en este apartado se pueden poner a debate los convenios generados por instituciones y/o facultades, la matrícula por áreas y el interés de los estudiantes por experimentar su carrera, no sólo de manera local sino también global. Para esto, *Patlani* nos arroja datos consistentes a lo largo de los años, lo cual se refleja edición tras edición de la encuesta; por ejemplo, la más reciente muestra un cruce interesante entre niveles y áreas de estudio, dibujando un panorama más completo. Ingeniería, manufactura y construcción es una de las áreas con mayores porcentajes de estudiantes movilizados en diferentes niveles (por ejemplo, para el ciclo 2012/13 reporta un porcentaje del 64% de movilidad saliente en el área nivel técnico superior universitario, porcentaje que se vio afectado para el siguiente año, cuando sólo concentró el 44%). Entre las áreas que menos sobresalen en cuanto a movilidad saliente se encuentran servicios, agronomía y veterinaria (con 9% en el primer ciclo y 4% en el segundo). De la movilidad entrante podemos mencionar que México es relevante para estudiantes que cursan una maestría en el área de Ciencias Sociales, Administración y Derecho (70% en el ciclo 2012/13 y para el 2013/14, 66%). También llaman la atención las áreas de servicios, agronomía y veterinaria, las cuales presentan menores porcentajes de movilidad entrante, al igual que la saliente, pero se une a éstas el área de estudios de lengua extranjera con el 6% en el segundo ciclo.

El panorama que plantea *Patlani* como una encuesta a nivel nacional sobre la movilidad internacional de México no es el único, por ello los colaboradores reafirman la importancia de la comparación con otras bases de datos (tanto nacionales como internacionales), con la idea de generar diversos contrastes. Una de las fuentes es la Base 911, que sirve para el levantamiento de información de cada institución, nivel de estudios, estado, etc.; su finalidad radica en proporcionar un sistema estadístico que otorgue «información de los centros escolares de educación básica, media superior y superior a la población, por medio de un sistema de información que articula los diferentes componentes educativos, facilitando así la consulta en línea de información útil, confiable y oportuna. . .» (SNIEE, 2016). Para *Patlani* esta fuente es la que proporciona una visión más extensa del sistema educativo mexicano y la movilidad; sin embargo, su interpretación es una de las más complicadas. Algunos de los datos que reporta son: sólo el 1% de la población general en nivel superior y posgrado están en movilidad internacional, porcentaje que, comparado con otros países, resulta ser uno de los más bajos. También vale mencionar cuáles instituciones son las que movilizan a más estudiantes, y comparando resultados, *Patlani* y la Base 911 coinciden en que el Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Monterrey (ITESM) va a la cabeza de la movilidad saliente en ambos periodos; en cuanto a la movilidad entrante, la Base 911 reporta a la Universidad de Guadalajara con el mayor número de estudiantes extranjeros recibidos en ambos periodos (1,835 en el ciclo 2012/13 y 4,480 en el 2013/14).

Otras estadísticas contempladas para el contraste son las que arroja la OCDE; a partir de su reporte *Education at Glance* se puede corroborar que Estados Unidos, España y Francia son los primeros países destino para la movilidad saliente, al grado que los estudiantes mexicanos en el año 2012 representaron el 4.6% de la población de estudiantes internacionales en España. Otra de las comparativas relevantes se realiza con *Open Doors*, un estudio que se enfoca en la relación México-Estados Unidos desde la educación superior, y como se menciona en *Patlani*: «[. . .] México ha sido un importante lugar de destino de los estudiantes estadounidenses, no obstante, esta tendencia ha ido en disminución, posiblemente debido a los problemas de inseguridad y de violencia que se viven en ciertas zonas de México» (Maldonado, 2016: 115), por ello es importante observar a largo plazo cómo y por qué se modifica la relación entre ambos países.

Para finalizar, de manera muy general, en la última edición de *Patlani* cabe resaltar dos de las conclusiones. La primera de éstas corresponde a la solidez de la información que puede llegar a proporcionar la encuesta en futuras ediciones, puesto que hoy en día resulta difícil encontrar una o varias fuentes que coincidan, pero más grave aún es la falta de herramientas eficientes que ayuden a sistematizar y organizar los datos desde el primer receptor de la información: las IES mexicanas; *Patlani* es una encuesta en constante transformación, que busca la afinidad de sus herramientas desde la conceptualización de los términos que utiliza; por tanto, la continuidad y el emparejamiento con las otras fuentes siempre será un reto a cumplir. La segunda tiene que ver con que, a pesar de tener décadas de movilidad saliente y entrante en México, pocos han sido los intentos por sistematizar y analizar esta temática en el país; la internacionalización de la educación, en la actualidad, toma gran relevancia para la agenda pública y educativa, y es necesario analizar a profundidad las áreas de oportunidad y los aciertos de la movilidad internacional para generar vínculos académicos sólidos frente al fenómeno de la globalización.

Referencias

- Fedorov, Andrei N. (2011). Internacionalización de la educación superior: significado, contexto, raíces y manifestaciones. *Revista Innovación Educativa.*, 11(56), 5–13.
- Gacel, Jocelyn. (2005). La dimensión internacional de las universidades mexicanas. *Revista de la Educación Superior.*, 29(115).
- Knight, Jane. (2004). Internationalization remodeled: Definition, approaches, and rationales. *Journal of Studies in International Education.*, 8(1), 5–31.
- Maldonado-Maldonado, Alma, Cortés V., Christian y Ibarra C., Brenda. (2016). *Patlani. Encuesta mexicana de movilidad internacional estudiantil, 2012/13 y 2013/14*. México: ANUIES.
- Moncada, Jesús. (2011). *La internacionalización de la educación superior en el contexto global*. México: Editorial Académica Española.
- Sistema Nacional de Información Estadística Educativa (SNIEE) (2016). Página electrónica oficial. México: Secretaría de Educación Pública (SEP) [consultado 15 Oct 2016]. Disponible en: http://www.snie.sep.gob.mx/acerca_sniee.html

Brenda Ibarra Cázares
Facultad de Filosofía y Letras, Universidad Nacional Autónoma de México,
Ciudad de México, México
Correo electrónico: brendaibarrac@gmail.com

CONSEJO NACIONAL DE LA ANUIES

ITZCÓATL TONATIUH BRAVO PADILLA
RECTOR GENERAL DE LA UNIVERSIDAD DE GUADALAJARA

RAMÓN DE LA PEÑA MANRIQUE
RECTOR DEL SISTEMA DEL CENTRO DE ESTUDIOS UNIVERSITARIO MONTERREY

RICARDO DUARTE JÁQUEZ
RECTOR DE LA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE CIUDAD JUÁREZ

DAVID FERNÁNDEZ DÁVALOS, S.J.
RECTOR DE LA UNIVERSIDAD IBEROAMERICANA CIUDAD DE MÉXICO

ENRIQUE FERNÁNDEZ FASSNACHT
DIRECTOR GENERAL DEL INSTITUTO POLITÉCNICO NACIONAL

BLAS JOSÉ FLORES DÁVILA
RECTOR DE LA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE COAHUILA

GUSTAVO FLORES FERNÁNDEZ
RESPONSABLE DEL DESPACHO DE LA DIRECCIÓN DEL INSTITUTO TECNOLÓGICO DE TLALNEPANTLA

ROGELIO G. GARZA RIVERA
RECTOR DE LA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN

ENRIQUE LUIS GRAUE WIECHERS
RECTOR DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

JUAN EULOGIO GUERRA LIERA
RECTOR DE LA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE SINALOA

SARA DEIFILIA LADRÓN DE GUEVARA GONZÁLEZ
RECTORA DE LA UNIVERSIDAD VERACRUZANA

MIRNA ALEJANDRA MANZANILLA ROMERO
DIRECTORA DEL INSTITUTO TECNOLÓGICO DE MÉRIDA

JUAN MÉNDEZ NONELL
DIRECTOR GENERAL DEL CENTRO DE INVESTIGACIÓN EN MATERIALES AVANZADOS, S.C.

ADOLFO PONTIGO LOYOLA
RECTOR INTERINO DE LA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL ESTADO DE HIDALGO

CIPRIANO SÁNCHEZ GARCÍA, L.C.
RECTOR DE LA UNIVERSIDAD ANÁHUAC

JAIME VALLS ESPONDA
SECRETARIO GENERAL EJECUTIVO DE LA ANUIES



ARTÍCULOS

¿Qué pasa con los académicos?

MARÍA HERLINDA SUÁREZ ZOZAYA Y HUMBERTO MUÑOZ GARCÍA

Los Profesores de Tiempo Parcial en las universidades públicas estatales:
una profesionalización inconclusa

ARIADNA ISABEL LÓPEZ DAMIÁN, OMAR GARCÍA PONCE DE LEÓN, RICARDO PÉREZ MORA, VIRGINIA MONTERO HERNÁNDEZ
Y ELSA LILIANA ROJAS ORTIZ

Lectura y ciencia en diversos posgrados y disciplinas

MARÍA ALICIA PEREDO MERLO

Percepción de la calidad educativa: caso aplicado a estudiantes de la Universidad Autónoma
de Nuevo León y del Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Monterrey

ELÍAS ALVARADO LAGUNAS, DIONICIO MORALES RAMÍREZ Y ERNESTO AGUAYO TÉLLEZ

Variables asociadas al rendimiento en el Examen General para el Egreso de Licenciatura.
El caso de Psicología

CARLOS IVÁN ELÍAS JIMÉNEZ, JUAN FRANCISCO CALDERA MONTES, OSCAR ULISES REYNOSO GONZÁLEZ
Y MARÍA DEL ROSARIO ZAMORA BETANCOURT

Los orígenes de un grupo de investigación en la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla
(BUAP): configuración de una «cabeza de playa»

MARGARITA FLOR MÉNDEZ OCHAITA Y EDUARDO REMEDI ALLIONE

RESEÑAS

Camínos para el cambio

MIRIAM ALFIE COHEN

Patlani, un instrumento estadístico de la movilidad estudiantil internacional en México

BRENDA IBARRA CÁZARES



Precio del ejemplar: \$150.00
Suscripción anual (cuatro números)
en la República Mexicana: \$600.00
en el extranjero: US \$75.00
resu.anui.es.mx

IMPRESO Y HECHO EN MÉXICO / PRINTED IN MEXICO