

**Dilemas de las Instituciones
de Educación Superior (IES)
públicas en México para
estabilizar al profesorado
participante en el PROMEP**

Difficulties of Public Higher Education
Institutions (HEIs) in Mexico to Stabilize the
Faculty Participating in the PROMEP

6



Resumen

En este estudio se presenta la respuesta a la pregunta de investigación: ¿Los cuerpos académicos previstos por el “Programa de mejora del profesorado” (PROMEP) tienen un impacto en las IES en las cuales se anclan? Los hallazgos descritos se obtuvieron a través de una encuesta a 628 profesores del PROMEP de tiempo completo de 50 instituciones de educación superior (IES) públicas de México. Los resultados demuestran como el elemento que más favorece el desarrollo y el fortalecimiento del Cuerpo Académico (CA) es el compromiso de los integrantes. El elemento que menos favorece es el de insuficientes condiciones de trabajo. Las actividades predominantes que ocupan a los profesores son las de docencia, con efecto ligero de inhibición en la atención de los estudiantes de doctorado. La siguiente actividad que ejercen es la investigación, pero tiene un efecto bajo con los estudiantes de doctorado. Tan solo con tres variables (la actividad docente, de investigación y el número de estudiantes de doctorado), se observa que tres actividades constitutivas de la universidad de investigación, en el caso de los profesores participantes en el PROMEP, transcurren en vías separadas. Se describen los efectos de las funciones de administración, la gestión y la tutoría. Así, se puede observar cómo se configura un escenario de “profesionalización de la investigación en la universidad”, y no de fortalecimiento de la profesión académica. El avance del conocimiento es un marco de referencia, pero las prácticas son de enquistamiento y redundancia, lo cual se ve reflejado en la escasa atención dedicada a la tutoría.

Palabras clave: *cuerpos académicos, docencia, investigación y tutoría, PROMEP.*



Abstract

This study presents the answer to the research question: Do the academic bodies provided for by the “Faculty Improvement Program” (PROMEP, by its acronym in Spanish) have an impact on the HEIs in which they are anchored? The described findings were obtained through a survey of 628 full-time PROMEP professors from 50 public higher education institutions (HEIs) in Mexico. The results show that the element that most favors the development and strengthening of Faculty Department (FD) is the track record of members. The element that favors least is administrative positions. The predominant activity that professors carry out is teaching, with a slight effect of inhibition on the attention of doctoral students. The next activity they do is research, but it has a low effect on doctoral students. With only three variables (teaching, research and number of doctoral students), it is observed that three activities constituting the research university, in the case of professors participating in the PROMEP, take place on separate tracks. The effects of administration, management and mentoring functions are described. Thus, it can be observed how a scenario of “professionalizing research at the university,” and not of strengthening the academic profession, is shaped. The advance of knowledge is a frame of reference, but practices are encysting and redundant, which is reflected in the scant attention devoted to mentoring.

Keywords: *Academic bodies, teaching, research and mentoring, PROMEP.*



César Barona-Ríos

Magíster en Planeación y Desarrollo. Doctor en Ciencias de la Educación. Posdoctor por la Universidad de Montreal, Québec, Canadá. Profesor-investigador de tiempo completo adscrito al Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad Autónoma del Estado de Morelos, Cuernavaca, México.

Correo electrónico: **cbarona@uaem.mx**

Ofmara Y. Zúñiga-Hernández

Magíster en Calidad Educativa. Doctora en Ciencias de la Educación. Profesora-investigadora de tiempo completo adscrita al Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad Autónoma del Estado de Morelos, Cuernavaca, México.

Correo electrónico: **ofmara.zuniga@uaem.mx**

Mabel Osnaya Moreno

Doctora en Psicología, Universidad Nacional Autónoma de México. Profesora-investigadora de tiempo completo adscrita al Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad Autónoma del Estado de Morelos, Cuernavaca, México.

Correo electrónico: **osnaya@uaem.mx**



Cómo citar:

Barona-Ríos, C., Zúñiga-Hernández, O. Y., y Moreno, M. O. (2017). Dificultades de las instituciones de educación superior (IES) públicas en México para estabilizar al profesorado participante en el PROMEP. En M. Aguilera-Prado, y A. Farieta-Barrera (Eds.), *Evaluación de la educación superior: una mirada desde Latinoamérica* (pp. 285-323). Bogotá: Editorial Uniagustiniana. doi: <https://doi.org/10.28970/9789585639539.06>

Introducción¹

El desarrollo y la consolidación de los cuerpos académicos constituye un tema de la agenda de la educación superior en México que precisa de análisis, y el cual va de la mano de una política dirigida al sector de educación superior de largo aliento (transsexenal), que estuvo vigente por 17 años (de 1996 hasta el 2013). Este instrumento de política se identificó como “Programa de mejora del profesorado” (PROMEP). Analizar el PROMEP en lo que concierne al desarrollo y la consolidación de su objeto –que son los cuerpos académicos (CA), y si estos han marcado una diferencia en cuanto a la transformación de las instituciones de educación superior (IES) públicas, resulta relevante debido a que hasta este momento no existe otro programa de política dirigido a la educación superior con características similares y una focalización en grupos de trabajo anclados en dichas instituciones.

El PROMEP –actualmente considerado como el Programa para el Desarrollo Profesional Docente (PRODEP)– lo implementó el Gobierno federal mexicano con el fin de aumentar el número de grupos de investigación activos en las universidades estatales públicas. Su objetivo es la mejora de las calificaciones académicas, el desempeño y la organización de los miembros de dichas universidades. El PROMEP, a fin de optimizar los recursos humanos y físicos en la planeación, recomienda agrupar las disciplinas por campos y áreas de conocimiento afines en lo académico y en lo geográfico, por lo cual es un programa variado que toma como referencia los criterios académicos cualitativos y cuantitativos de validez internacional. De acuerdo con Rendón y Rojas (2005), Argentina, desde 1996, ha desarrollado un Sistema Nacional de Formación Docente. Por su parte, Chile a través del Ministerio de Educación y el Colegio de Profesores se ha encargado de diseñar las políticas de profesionalización docente.

¹ Este trabajo se realiza gracias al auspicio de un proyecto subvencionado por el Programa de Mejora del Profesorado (PROMEP), N°. de proyecto: DSA/103.5/15/12103. Los autores agradecen al colectivo de la RESIEDU, en especial al Dr. Ricardo Pérez Mora, investigador de la Universidad de Guadalajara, por el acceso a la base de datos.

El PROMEP ha representado un esfuerzo sostenido por situar a las instituciones de educación superior (IES) en una perspectiva de desarrollo a fin de apoyar la diferenciación del cuerpo profesoral de tiempo completo. Para tener una idea más cercana del impacto del PROMEP en la conformación de la educación superior mexicana actual, a continuación se presentarán algunas particularidades de este subsistema, enseguida algunos argumentos teóricos sobre la universidad de investigación, luego un breve esbozo de la metodología, los hallazgos obtenidos a través de una encuesta aplicada a una muestra representativa de profesores del PROMEP a cargo de la Red de Estudios sobre Instituciones Educativas (Resiedu) en México y, en las conclusiones, algunas líneas de reflexión y la prospectiva para la educación superior y el trabajo académico en este país.

El PROMEP y el contexto de la educación superior de México

El PROMEP forma parte de un conjunto de programas de modernización que se impulsan en México desde mediados de la década de los noventa. Antes de esa época, la educación superior mexicana (el estudio abarca a las IES públicas, pero algunos conceptos de trabajo se refieren al primer sector con el cual inició el PROMEP que son las universidades públicas estatales, en adelante UPES) atravesaba por una etapa de letargo –por no decir de crisis– que arrastraba, entre otros problemas, el del financiamiento.

El presupuesto asignado al sector de las UPES se realizaba con fórmulas simples como la plantilla del personal y la matrícula atendida. No existían, hasta mediados de la década de los noventa, indicadores de calidad como ahora se tienen (número de publicaciones en revistas arbitradas, número de titulados, etc.). En cada una de las 32 entidades de la República existe una universidad pública estatal, y solo dos entidades cuentan con dos universidades públicas: Chihuahua (la Universidad Autónoma de Chihuahua y la Universidad

Autónoma de Ciudad Juárez), y Campeche (Universidad Autónoma de Campeche y la Universidad Autónoma del Ciudad del Carmen). Actualmente, las entidades realizan aportaciones para el presupuesto, aunque esto último depende en mayor medida del Gobierno federal. Los recursos se asignan en fórmulas que van desde el 50 % de aportación federal, y el otro 50 % el Gobierno del estado, hasta 90 % la federación y 10 % la entidad.

Antes, uno de los indicadores que se consideraba para asignar presupuesto era la matrícula, por lo que esta se inflaba, el recurso asignado se dirigía al pago de la nómina y cargos de la administración de las instituciones, y no así a las actividades sustantivas de las UPES como lo son la academia, la investigación y la formación de recursos humanos. El presupuesto era bajo en proporción a las tareas realizadas por las UPES y, en sentido estricto, no existía una unidad de gasto de soporte para las actividades sustantivas. Las tareas de enseñanza correspondían al número de horas frente a grupo, pero no estaban consideradas actividades intensivas como la investigación.

Si bien el PROMEP fue uno de varios programas de modernización, fue el primero en introducir el nuevo sistema de asignación de presupuesto en un fondo concursable. Si las instituciones querían ampliar sus recursos, necesitaban presentar proyectos de desarrollo para componentes específicos o metas de resultado previamente establecidas por la federación.

Los programas de apoyo a las UPES de esa época dictaban que la duración de un proyecto de modernización era de un año, o bien, cuando finalizaba el sexenio presidencial. El PROMEP se caracterizó por ser el primero en definirse como un programa que trascendía los periodos sexenales, que de hecho fueron tres: de 1994 a 2000 (con el presidente Ernesto Zedillo); de 2000 a 2006 (con el presidente Vicente Fox); y de 2006 a 2012 (con el presidente Felipe Calderón).

Este programa resulta emblemático porque, además, encaminó a las instituciones a contar con una planta de profesores de tiempo completo (PROMEP, s. f.) mediante concurso y cumplimiento de rubros

tales como el grado académico y la trayectoria académica. Antes del PROMEP estas plazas las negociaban de manera bilateral las administraciones de las universidades y los organismos sindicales, pero sin atender a un concurso y sin una habilitación académica, a diferencia del procedimiento que se realiza en la mayoría de las universidades de Europa y América del Norte. En dichas instituciones la mayor parte del profesorado es de tiempo completo y con estudios de doctorado.

A partir de las políticas del PROMEP los estudios de posgrado a los cuales se postulaban los profesores no debían ser de la propia institución, y tampoco de áreas distintas a los estudios precedentes al doctorado. Para realizar el doctorado los profesores requerían ser de tiempo completo y tener una carta-compromiso firmada por el rector para incorporar a la plantilla de personal al profesor postulado una vez que este concluyese sus estudios. La beca del PROMEP, en costos, era similar a la que otorga el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT) para estudios en el extranjero, y se realizaba una descarga para dedicación exclusiva (la información detallada de costos y procedimientos se puede consultar en el Acuerdo Secretarial DOF 28/02/2013 de las reglas de operación del PROMEP).

Los profesores habilitados se organizaron en cuerpos académicos (CA), y estos tuvieron como centro de gravedad una temática de estudio afín. Un cuerpo académico se define, de manera sucinta, como un conjunto de profesores que comparten una temática común. Los CA conforman la unidad organizacional de una dependencia de educación superior (DES), una instancia “virtual” independiente de las estructuras organizacionales de las UPES (la mayor parte de las 34 UPES en el país se organizan siguiendo el modelo académico de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) de escuelas, facultades, institutos y centros de investigación). Los CA serían la base de la planeación académica de los programas ofertados por las DES, por ende, los recursos de los fondos concursables se otorgarían a proyectos presentados que cumpliesen los supuestos del PROMEP.

El PROMEP en su inicio creció debido al déficit de profesores habilitados que presentaba la mayoría de las UPES. Sin embargo, para

el 2006 las metas oficiales previstas, la revisión y la discusión de los indicadores por parte de los investigadores, de acuerdo con la información de las autoridades educativas, no se estaban cumpliendo.

El punto más álgido de la crítica fue la dificultad para lograr que hubiese más profesores por horas que tiempos completos; en 1996 solo un tercio de la planta académica era de esta última categoría. Hasta la fecha, la proporción sigue siendo la misma (ANUIES, 1997; Galaz y Gil-Antón, 2006; Gil-Antón, 2006; Grediaga, 2011; Guzmán y Martínez, 2015).

Otro problema que se critica es que la planta, una vez habilitada, demanda más presupuesto porque realiza tareas diferenciadas, como es el caso de la investigación. Sin embargo, en el subsidio regular de las UPES no se cataloga el rubro presupuestal para la investigación.²

En cuanto a las funciones, en la revisión de la literatura se identifican varios trabajos sobre la estructura organizacional de los cuerpos académicos, pero se encuentran muy pocos que aborden el impacto de estos, en específico los que alcanzan la consolidación o están en vías de lograrlo con respecto a indicadores de productividad científica (López, 2010).

La universidad de investigación: continuidad y diversidad en la organización y el avance del conocimiento

A fin de obtener un panorama de lo que ha representado el PROMEP en la educación superior pública mexicana es necesario tener un telón de fondo que dé cuenta de sus fuentes de inspiración. Pongamos por caso los términos de referencia, como, por ejemplo, el de cuerpo académico (CA) y línea de generación y aplicación de conocimiento

² Véase la clasificación funcional del presupuesto para educación en Mendoza (2011).

(LGAC), los cuales no tienen correlato en otros sistemas de educación superior. En universidades de América del Norte, por poner un referente de una región cercana, esas figuras no existen. Lo que se encuentra son departamentos, en los que se toman decisiones importantes para la conformación del profesorado y sus actividades las realizan sus miembros.

¿Por qué no llamar así a los CA y LGAC? Un argumento lo podemos encontrar en el intento que hizo el Estado por reformar a las universidades mexicanas en la década de los setenta con la creación de la Universidad Autónoma Metropolitana y su estructura departamental. De hecho, algunas UPES en sus reformas adoptaron el modelo departamental, pero al paso del tiempo no hubo grandes diferencias con los modelos tradicionales. En tal sentido se puede decir que los CA representan un nuevo episodio por tratar de reformar a las IES del país con nuevos marcos de referencia. A fin de no tratar de uno en específico, se revisan los sistemas imperantes de educación superior en su versión predominante que es la universidad de investigación.

La universidad de investigación

La organización académica y el dinamismo del conocimiento constituyen un tema de estudio del desarrollo de los sistemas contemporáneos de la educación superior, el cual adquiere su forma más representativa en la configuración académica denominada “universidad de investigación” (Rothblatt y Wittrock, 1996).

Ben-David (1977), pionero en el tema de educación superior comparada, reconoce cómo el conocimiento juega roles diferentes en las profesiones y en las disciplinas. Distingue tres sistemas mundiales de educación superior: la educación para la investigación (Alemania, Estados Unidos), la educación para las profesiones (Francia), y la educación general (Inglaterra, Estados Unidos).

Ben-David menciona que el avance de la enseñanza está ligado al desarrollo del conocimiento, pero esto es más determinante para la educación interdependiente de la frontera del conocimiento (física,

ingeniería, medicina). Sin embargo, en derecho adquieren un mayor peso las esferas de valor que el “estado del arte”, de manera que en este caso el avance del conocimiento está sujeto a los juicios de valor de la sociedad, los cuales, en última instancia, son los que determinan la aceptación de una profesión, rasgo característico de la educación para las profesiones (Francia).

En determinados sistemas educativos, e. g. en Inglaterra y Estados Unidos, existen carreras que propiamente no van ligadas a una profesión. El título de *Bachelor* en artes y en ciencias no implica una vocación para el ejercicio profesional liberal, o bien una carrera hacia la investigación, pero sí una identidad anclada en el valor *per se* del conocimiento. Esta modalidad es lo que conforma la educación general.

Para Clark (1983), la organización y el conocimiento son determinantes en el propósito de establecer la filiación del profesorado en dos vías: hacia el establecimiento y hacia la disciplina. El profesor guarda lealtad al establecimiento porque es contratado por una universidad o un departamento en específico, pero lo anterior se puede volver problemático si el establecimiento restringe el estado del arte y los métodos de trabajo, los cuales en cambio pueden ser reconocidos por una comunidad externa a la institución a nivel nacional, o incluso internacional.

En cuanto a cómo estabilizar el avance del conocimiento y la organización académica, foco de análisis de Clark (1997) para el entendimiento de la universidad de investigación, el autor aborda el modelo de las academias (en el caso de Francia), los colegios residenciales de Oxford y Cambridge (en el caso del Reino Unido), las cátedras de Estado que se crean en la Universidad de Berlín (piedra angular del desarrollo del sistema educativo alemán), así como el modelo departamental del sistema de educación superior de Estados Unidos.

De acuerdo con Clark (1997), el sistema americano ha resultado el más exitoso en dotar de estabilidad a las fuerzas de la disciplina y establecer –mediante la “estratificación del sistema”– un grupo extenso de universidades que atiende la presión para el pregrado y un robusto

estrato de instituciones de gran prestigio que atienden la formación de recursos humanos de avanzada, capaces de ofertar cursos de posgrado con una línea de continuidad con el pregrado (la licenciatura).

Para Becher (2001) los departamentos académicos y las disciplinas que se albergan en las universidades y su diversidad no obedecen necesariamente a un *ethos* de progreso determinado por la persecución de objetivos de la universalidad del conocimiento. Los departamentos y las disciplinas son “territorios” y “tribus” en lucha por la delimitación de sus campos de influencia. Las batallas en la delimitación de las propias disciplinas no tienen solución de continuidad. La sobreespecialización y la fragmentación tienden a resolverse siguiendo las reglas institucionales, las cuales funcionan como marcos para gestionar las diferencias; sin embargo, en la práctica una cultura académica es una estrategia de grupo para la obtención de reconocimiento a toda costa.

Boyer (1997) presentó un diagnóstico de la realidad sobre cómo se realizaba la enseñanza en las universidades de investigación en Estados Unidos. Su estudio mostró que en las instituciones más prestigiosas solo algunos miembros del profesorado realizaban conocimiento de punta, es decir, publicaban artículos de alto impacto.

Fue más allá e identificó cuatro tipos de actividades realizadas por el profesorado que no se guiaban por la generación de nuevo conocimiento, pero no por ello eran menos importantes: 1. La producción de nuevo conocimiento; 2. La enseñanza; 3. La aplicación; y 4. *scholarship* (“erudición”), esto es, el trabajo de *integración* del conocimiento. Esta diversidad de actividades al operar en conjunto son el sustento de la educación para la investigación. Cabe señalar que la diversidad de las actividades académicas que se señala en el estudio de Boyer, así como el estudio pionero en México sobre la diversidad del oficio académico de Gil-Antón et al. (1994), influyeron en la primera versión del PROMEP (Gil-Antón, 2006).

En última instancia, tanto Ben-David como Burton reconocían que el ideal de articular la investigación con la enseñanza no era un fenó-

meno regular, sino más bien un proceso que se presentaba en condiciones excepcionales. La influencia e impacto de dicho proceso obedece más a las políticas económicas de los países industrializados que entretejieron a sus proyectos de desarrollo sus sistemas de educación superior, sobredimensionando las figuras emblemáticas del tipo ideal, aunque sin el debido reconocimiento de las actividades académicas señaladas por Boyer (1997).

No obstante, la extensión de este modelo enfrenta también dificultades que se expresan en desequilibrios en la utilización de los recursos humanos entre los principales centros mundiales de conocimiento (por poner un caso, la migración de recursos humanos altamente preparados de Europa hacia Estados Unidos), y consecuencias internas como la sobreregulación del trabajo académico. De hecho, resulta ilustrativo enterarse de que uno de los pilares que propicia el avance del conocimiento (los académicos) enfrenta problemas que antes no eran visibles. Por mencionar uno, en Estados Unidos las juntas directivas realizan definiciones de metas, las cuales impactan de manera determinante en la continuidad de los contratos y las titularidades (*tenure*) del profesorado (Enders, 2006).

Explicar el viraje del sistema de educación superior a los académicos excede el espacio de esta comunicación. De manera breve conviene anotar que la línea de estudio “universidad y trabajo académico” ha proporcionado la pauta para revisar cómo los supuestos sobre el sistema no necesariamente tienen correlato con las actividades realizadas por los agentes académicos.

En la esfera internacional se aplicó una encuesta sobre los cambios en la profesión académica (Teichler, Arimoto y Cummings, 2013). En esta encuesta internacional participaron 18 países y una región. Los resultados se han publicado en varios trabajos, entre los cuales se destaca el dedicado a la enseñanza y la investigación (Cummings y Cheol-Shin, 2014). En este se menciona que la universidad de investigación –la cual adquiere forma en las condiciones particulares del periodo que va de 1945 hasta la década de los ochenta– en la actualidad se ha transformado de tal manera que los departamentos y las disciplinas,

en algunos aspectos, resultan periféricos –por no decir marginales– con relación a las demandas de la sociedad del conocimiento.

La sociedad del conocimiento determina que los entornos en los cuales se desarrolla una universidad tradicional, esto es, los territorios institucionalizados, se “achican” (se hacen más pequeños) toda vez que el avance se realiza con mayor pujanza –pero por fuera de los límites de la universidad– por agentes que no necesariamente mantienen un vínculo con las instituciones de educación superior, es decir, que pueden o no tener el doctorado, pero nada tienen que ver con lo que se discute en la institución. Sobre este último punto se reconoce incluso que las universidades atraviesan por una tercera ola de cambios que corresponden precisamente a la sociedad del conocimiento (la primer ola provino de la conformación de las urbes medievales consecuencia de la migración rural-urbana, la segunda devino con la Revolución industrial de la cual la universidad de investigación resulta la figura emblemática (Arimoto, 2014).

Para afrontar estos cambios –que Barnett (2002) identifica como la era de la “supercomplejidad”– la relación investigación-enseñanza y la institucionalización en las universidades necesitan concebirse de modos alternativos a fin de entender y dar sentido a las figuras de producción, uso y distribución del conocimiento.

El departamento y la disciplina han funcionado en patrones lineales de adquisición de conocimiento, pero son poco adecuados para enfrentar la ola de cambios (innovaciones) que no derivan de la aplicación lineal de conocimiento proveniente de un conjunto de disciplinas. Es más, ni siquiera se comportan como modelos “no lineales” de producción y uso, como lo señalan Gibbons et al., (1997). De hecho, la “innovación” se plantea más como un problema de escala y de ensamblaje en el cual la cultura y el contexto, y específicamente la capacidad de los agentes, determinan las posibilidades de elaboración de respuestas acordes con la velocidad que demandan los usuarios en la sociedad del conocimiento.

Bajo estas nuevas consideraciones de transformación del escenario y de los agentes, los nuevos problemas a los que se enfrenta el trabajo académico no se van a encontrar en la redundancia interna de los territorios. El reto para las interfaces académicas departamentales proviene más de la capacidad para promover condiciones para el uso del conocimiento –planteado lo anterior, como se mencionó antes– en cuanto un problema de escala, de contexto y de cultura, proceso en el cual la frontera del conocimiento constituye un factor importante pero no el único. Conviene acotar que el “uso” se refiere al conocimiento codificado y tácito, pero implica también la organización (las reglas), la trayectoria de los agentes (su identidad) y el aprendizaje.

Por lo que toca a las experiencias en América Latina el tema de la universidad de investigación, de acuerdo con los resultados de la encuesta internacional antes mencionada sobre cambios en la profesión académica, se destacan los casos de México y de Brasil. El principal problema que se manifiesta en estos países es que la universidad de investigación aún es un ideal a construir, pues las presiones que viven los académicos en estos países se orientan más hacia las exigencias de la formación profesional (Cummings y Cheo-Shin, 2014), lo que significa la realización de funciones de atención de enseñanza en el pregrado, pero con escaso desarrollo de la investigación y, en menor medida, la consolidación del posgrado.

Estudio precedente y pregunta de investigación

En un estudio previo encabezado por el primer autor de este capítulo en la Universidad de Guadalajara (Barona, Chavoya y Reynaga, 2006) se tomó como base la estructura matricial departamental de dicha Universidad. Esta estructura adopta una figura distribuida de manera uniforme en toda la Red de la Universidad de Guadalajara (UdeG), y dentro de ella subsisten “centros de investigación” que funcionan todavía con liderazgos académicos fuertes. El estudio mostró que no

había diferencias marcadas entre departamentos y centros, y cómo una u otra estructura promueve la productividad, siempre y cuando se tengan liderazgos académicos vigentes y estos establezcan los canales de comunicación que posibiliten el acceso a recursos de investigación, una de las principales preocupaciones manifestadas por los académicos de la UdeG.

En este capítulo se parte de una premisa análoga a la del estudio realizado en la UdeG, pero en lugar del departamento se toma al cuerpo académico como la estructura institucional, y a las actividades académicas (docencia, investigación, gestión, tutoría y administración) en una función relacionada con la disciplina.

La pregunta de investigación es la siguiente: ¿Los CA propician las condiciones de diversidad y continuidad de las instituciones de educación superior a partir de las actividades realizadas por el personal académico que participa en el PROMEP?

Metodología

Para el estudio empírico se parte de la encuesta aplicada por la Red de Estudios sobre Instituciones Educativas (RESIEDU) en el 2013 sobre las condiciones de producción del conocimiento de los académicos. Dicha encuesta se realizó con una muestra de 628 profesores de tiempo completo de 50 instituciones de educación superior (IES) públicas en México. Los profesores encuestados corresponden a 563 cuerpos académicos y 566 líneas de generación y aplicación de conocimiento (LGAC). La colecta de los datos la realizó el colectivo de la RESIEDU.

La muestra de 628 informantes se considera representativa considerando que, si se aplica un criterio probabilístico de variación para una población que en el 2017 es de 18 597 académicos (PRODEP, 2017), y al asumir un nivel de confianza (NC) del 95 % y un margen de error (ME) del 5 %, el tamaño de muestra idóneo se alcanzaría con 377 informantes. Los 628 informantes de la RESIEDU cumplen con este requisito.

Si se introducen criterios de comparación entre grupos –que fue el caso para las áreas del conocimiento al seguir la clasificación de la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES)– el número de informantes para un contraste es de 30 sujetos. El grupo menor de esta muestra fue de 52 (ciencias agropecuarias), el mayor fue para ciencias sociales y administrativas (145), es decir, la muestra cumple con los requisitos para realizar los contrastes de grupo por área del conocimiento (véase la tabla 3).

La base de datos se capturó en el paquete Statiscal Package for the Social Sciences (SPSS) versión 15. Las adecuaciones consistieron en agregar capas para facilitar el procesamiento, lo que básicamente consiste en la adición de variables compuestas, bien sea mediante operaciones de sumatoria, o bien por indicadores que se construyen mediante análisis multivariante, como reducción factorial.

Instituciones de educación superior beneficiarias del PROMEP

Antes de exponer los datos conviene aclarar que la muestra corresponde a profesores de tiempo completo de las instituciones beneficiarias del PROMEP, esto es, que aparecen como tales en las reglas de operación del programa (tabla 1) con la focalización en las UPES.

También es importante tener clara la población beneficiaria de profesores de tiempo completo. A fin de estimar esta proporción se toma como línea de base la plantilla de profesores de las 34 UPES (tabla 2).

Tabla 1. Instituciones de educación superior beneficiarias del PROMEP

Subsistema	PROMEP						PRODEP	
	1996	2002	2008	2009	2010	2012	2014	2016
Universidades Públicas Estatales (UPES)	34	34	34	34	34	34	34	34

Subsistema	PROMEP						PRODEP	
	1996	2002	2008	2009	2010	2012	2014	2016
Universidades Públicas Estatales de Apoyo Solidario (UPEAS)	5	13	16	18	19	19	22	23
Instituciones de Educación Superior Federales			6	8	7	7	7	8
Universidades Politécnicas		1	16	23	30	43	49	55
Universidades Tecnológicas		22	60	60	60	77	102	107
Institutos Tecnológicos Federales				110	110	130	132	132
Escuelas Normales				257	250	250	255	260
Institutos Tecnológicos Descentralizados (regionales)					49	77	86	103
Universidades Interculturales					9	8	8	8
Total	39	70	242	510	568	645	695	730

Nota. Elaboración propia con datos recuperados de <http://www.dgesu.ses.sep.gob.mx/PRODEP.htm>, el 23 de abril de 2017.

Tabla 2. Crecimiento de la plantilla de profesores de las universidades públicas estatales (UPES)

Año	Total de la plantilla docente	Profesores de tiempo completo	
		Proporción	%
1996	43,242	14,270	33,00
2006	72,580	27,085	37,31
2007	74,723	28,032	37,51
2008	79,737	29,017	36,39

Año	Total de la plantilla docente	Profesores de tiempo completo	
		Proporción	%
2011	80,249	31,018	38,65
2012	81,607	31,615	38,74

Nota. Tomado de Guzmán, T., y Martínez, A. (2015). Traducción libre.

Por ahora, no se abordará la discusión de las cifras del subsistema, objeto de otro tipo de análisis en la forma de construir indicadores confiables para la educación superior. La finalidad de la encuesta de la RESIEDU, y de esta comunicación, es más “internalista”, orientada a conocer qué actividades realizan los académicos de tiempo completo de las instituciones de educación superior (IES) beneficiarias del PROMEP.

Sociodemografía de los académicos de tiempo completo de la encuesta RESIEDU 2013

De acuerdo con los datos de la encuesta de la RESIEDU 2013 (tabla 3), la media de edad es de 48,7 años con una desviación estándar (DE) de 0,6 años. Galaz y Gil-Antón (2009) en una encuesta sobre académicos en México reportan una media de 49,5 años con una DE de 9,5 años).

Si la edad se desagrega por sexo, los hombres tienen una media de 49,4 años y las mujeres de 47,8, la diferencia es significativa al 95 % de confianza ($t=2,179$, $gl\ 626$, $p\leq 0,05$); esto es, son más jóvenes las mujeres que los hombres:

La sigla t se refiere a la prueba de diferencia de dos grupos denominada “ t de Student”, e indica el tamaño de las diferencias de las medias de hombres y mujeres; gl se refiere a los “grados de libertad”

para la aceptación del tamaño de dos poblaciones, en este caso son 628 menos 2; p se refiere al valor de probabilidad representado como una línea de cruce vertical que corta las colas de dos gráficas en forma de campana de Gauss. Si esta línea cruza en los extremos, se dice que el valor p es menor con un 5 % de margen de error, por lo tanto, la media de edad de hombres y de mujeres es significativa, esto es, no son variaciones atribuibles a la muestra, sino dos poblaciones diferentes (véase la figura 1).

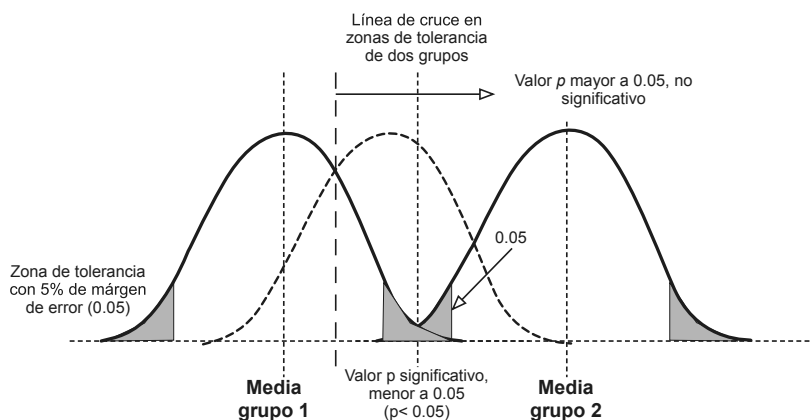


Figura 1. Representación gráfica de cruce en zona de tolerancia para una prueba t de Student. Elaboración propia.

Los 628 académicos son de tiempo completo; de ellos, 588 (94 %) son definitivos, la diferencia, 40 (6 %), es de tiempo parcial. En cuanto a la habilitación, 500 académicos (80 %) tienen doctorado, la diferencia, 128 (20 %), tiene maestría, especialidad o licenciatura; solo cuatro académicos tienen licenciatura. En cuanto a los años de servicio, la mediana se ubica en el cuarto rango, de 16 a 20 años. Solo 64 académicos (10 %) tiene más de 30 años de servicio, la diferencia, 564 (90 %) tienen menos de 30 años (tabla 3).

Tabla 3. Sociodemográficos de la encuesta de la Resiedu (2013)

Sexo	Hombres	Mujeres	Total
Profesores de tiempo completo	366 (58 %)	262 (42 %)	628
Edad (Media)	49,4	47,8	48,7 (DE 0,693)

Máximo grado de estudios

Licenciatura	4	0	4
Especialidad	1	1	2
Maestría	59	62	121
Doctorado	302	198	500
Subtotal	366	261	627*

Área de acuerdo con la clasificación de la ANUIES

Ciencias agropecuarias	50	12	62
Ciencias de la salud	31	41	72
Ciencias sociales y administrativas	58	63	121
Ingeniería y tecnología	87	37	124
Ciencias naturales y exactas	90	43	133
Educación y humanidades	50	66	116
Subtotal	366	262	628

Contratación

Definitivo	343	245	588
Por tiempo determinado	23	17	40

Sexo	Hombres	Mujeres	Total
------	---------	---------	-------

Pertenencia al Sistema Nacional de Investigadores (SNI)

Sí	190	111	301
No	176	151	327
Subtotal	366	262	628

Antigüedad

0 a 5 años	58	31	89
6 a 10 años	62	44	106
11 a 15 años	35	39	74
16 a 20 años	58	50	108
21 a 25 años	58	45	103
26 a 30 años	55	29	84
31 a 35 años	30	20	50
36 o más años	10	4	14
Subtotal	366	262	628

*Valores perdidos. DE: desviación estándar

Como se ha mencionado, la finalidad de esta comunicación no es presentar un panorama de las 53 preguntas de la encuesta, sino seleccionar algunas de ellas y dividir las en dos grupos: de clasificación (o sociodemográficas) y activas: (a) actividades realizadas por los profesores de tiempo completo en una semana, (b) elementos que impactan el desarrollo y fortalecimiento del CA, y (c) la colaboración de los estudiantes de doctorado en dichas actividades.

A continuación, se exponen los resultados obtenidos de estas últimas preguntas. En cada una de estas se desarrolla el procedimiento estadístico que permite el nivel de medición y la adecuación realiza-

da para mostrar a qué corresponden las actividades realizadas por los profesores, los patrones de distribución de estas con variables de clasificación elegidas para ese fin y los posibles efectos del agrupamiento mediante regresión lineal y el modelo lineal general (MLG).

La figura 2 permite observar que la actividad académica principal de los profesores de las encuestas realizadas en una semana de 40 horas es la investigación (15 horas a la semana, con una ligera variación en ingeniería y tecnología y ciencias sociales y administrativas, que se acercan a las 20 horas).

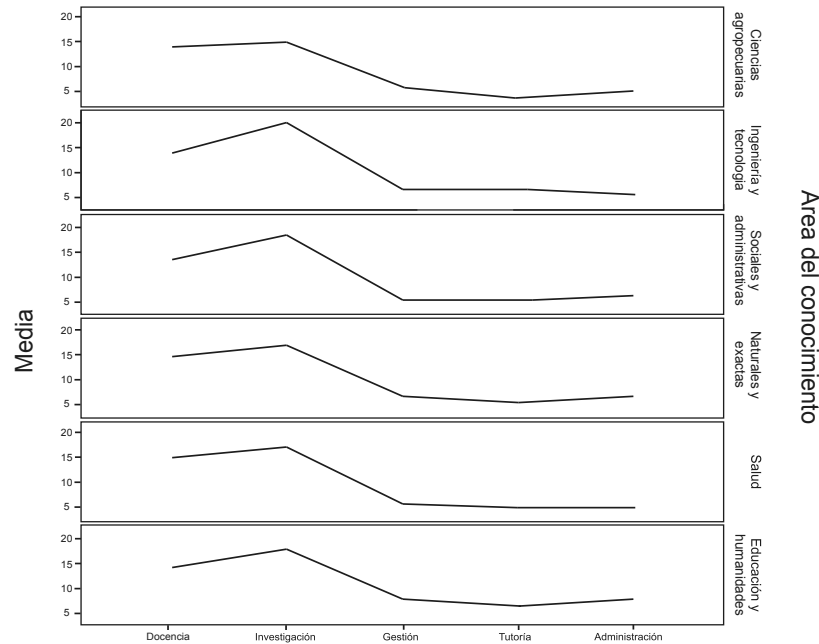


Figura 2. Actividades realizadas por los académicos en una semana.
Elaboración propia con base en datos de la encuesta RESIEDU 2013.

En cantidad de tiempo dedicado, le sigue el rubro de docencia con 15 horas sin variaciones por áreas del conocimiento. Llama la atención ciencias agropecuarias, en la cual las actividades de docencia y de

investigación son prácticamente iguales. En general, en las áreas las actividades de gestión, tutoría y administración ocupan cinco horas en promedio o menos.

De acuerdo con la figura 3, el elemento que más favorece el desarrollo y fortalecimiento del CA es la Trayectoria de los integrantes. El elemento que menos favorece es el de Cargos administrativos. Si se toman en cuenta los valores más altos y más bajos sería suficiente para tomar algunas decisiones individualizadas, como, por ejemplo, la trayectoria académica de los integrantes del CA, opuesta al trabajo colectivo y la existencia de perspectivas teórico-metodológicas similares entre los miembros que promueve el PROMEP.

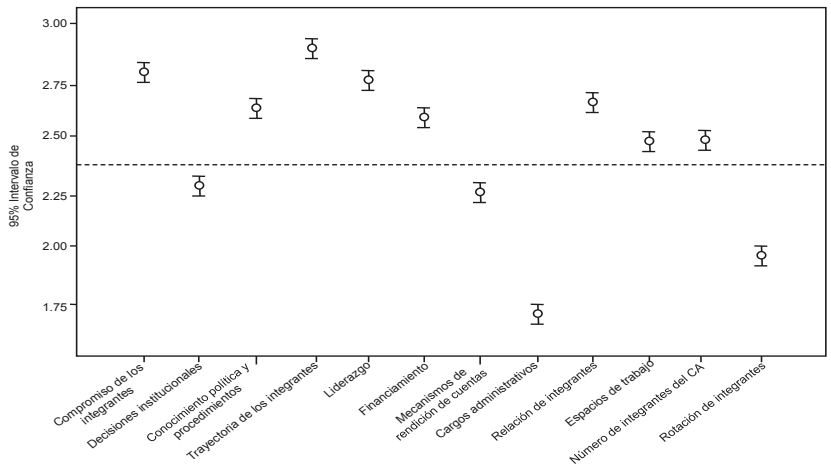


Figura 3. Elementos que impactan en el desarrollo y fortalecimiento del CA.
Elaboración propia con datos de la encuesta de la RESIEDU 2013.

Nota. Los valores de la escala Likert de cada reactivo son: 1. Operan en contra; 2. No intervienen; 3. Favorecen. En círculo con línea continua se destaca la Trayectoria de los integrantes como el elemento más importante que favorece el desarrollo del CA. La línea punteada horizontal permite ubicar valores que promedian alto con relación a aquellos que promedian bajo. La gráfica es de bigotes, el círculo es el centroide y las líneas corresponden a la desviación estándar. Ci es el intervalo de confianza en el cual se ubican los círculos al considerar el 5 % de margen de error.

Si lo que se pretende es captar las interrelaciones entre las variables, esto se puede realizar al construir una matriz de doble entrada cuyos valores ya no se expresan en promedios directos, sino en coeficientes. En este caso, dado que la escala de los valores va de 1 a 3, el coeficiente se calcula a partir de una matriz de correlaciones de Pearson. El punto es que este tratamiento de los datos no arroja los mismos resultados (tabla 4).

Tabla 4. Elementos que juegan a favor y en contra del desarrollo y fortalecimiento del ca (factorización)

Elementos (obtenidos de los coeficientes de correlación de Pearson)	Componentes (latentes)		
	1	2	3
Liderazgo	0,728	0,229	
Compromiso de los integrantes	0,692	0,157	0,158
Relación integrantes	0,688		0,383
Trayectoria de los integrantes	0,678	0,129	
Financiamiento	0,214	0,755	
Conocimiento de la política y los procedimientos	0,328	0,683	
Mecanismos rendición de cuentas		0,644	0,278
Decisiones institucionales		0,637	0,233
Rotación de integrantes			0,641
Cargos administrativos	-0,189	0,358	0,598
Espacios de trabajo	0,376	0,215	0,522
Número de integrantes del CA	0,48		0,517

Nota. Método de extracción: análisis de componentes principales. Método de rotación: Varimax con normalización Kaiser. La rotación ha convergido en siete iteraciones. Los coeficientes alfa para cada componente son los siguientes: Componente 1: 0,715; Componente 2: 0,684; Componente 3: 0,525. Componente 1: Compromiso de los integrantes. Componente 2: Conocimiento de las políticas y procedimientos institucionales. Componente 3: Insuficientes condiciones de trabajo

El componente es un agregado de puntuaciones leídas de arriba hacia abajo con valores mayores a 0,100 hasta 0,900. Las puntuaciones del componente 1 empiezan con el ítem Liderazgo, el siguiente es Compromiso de los integrantes, y le siguen Relación con los integrantes y Trayectoria de los integrantes. El siguiente valor sería Financiamiento, pero su carga factorial es de 0,214, la cual es menor que la puntuación de este último ítem en el componente 2; ahí tiene 0,755, por lo tanto, se puede colocar en este nuevo y no en el anterior. El enunciado Compromiso de los integrantes es una denominación común para representar al conjunto de los ítems o preguntas con agregación correspondiente al primer componente. Para mayores detalles en el tratamiento estadístico, véase Soberanes y Barona (2014).

Si se asume el valor de la pregunta por separado, resulta que el elemento de la Trayectoria de los integrantes (Perfil PROMEP/SNI) es el más importante. Si se realiza la prueba de correlación, a partir de la expresión de factores se establece un grupo al cual puede pertenecer el promedio más alto, pero este elemento ocupa el último lugar del grupo de preguntas con una puntuación familiar. Esta interacción no solo se puede inferir, sino también se puede calcular, lo que da lugar a variables compuestas que explican el sentido de los reactivos: no es lo mismo decir que un CA es determinado por la trayectoria de los integrantes que el Compromiso de los mismos. El primero es un reactivo individual, el segundo una variable con mayor potencial para captar el sentido intrínseco de las actividades de los profesores. Al menos, no interfieren las políticas y los procedimientos institucionales relacionados. Lo que sí juega en contra son las condiciones de realización del trabajo, lo que incluye cargos administrativos y espacios de trabajo, así como la rotación y el número de los integrantes del CA.

El panel de la figura 4 se obtiene mediante una regresión lineal simple de las horas dedicadas en una semana por los profesores y el número de estudiantes de doctorado que quedan ubicados en la distribución de actividades de docencia, investigación, gestión, tutoría y administración. Se obtiene una sola regresión positiva y con un efecto que

no sobrepasa el 3 % de implicación de la varianza (el valor de r^2 es de 0,027), es decir, el efecto de las horas dedicadas a investigación con respecto al número de estudiantes de doctorado es de 2,7 %. Es cierto que el efecto de la docencia es ligeramente mayor (3,3 %), pero la línea de regresión es negativa ($t = -2,329$, $Beta = -0,093$, $p \leq 0,05$), lo que significa que entre más aumentan las horas de docencia menos estudiantes de doctorado se ven implicados.

Los efectos de las regresiones de docencia y de investigación son los únicos que son bajos pero significativos. Las otras tres actividades: la administración, la gestión y la tutoría, en ese orden de importancia, son bajos y no significativos. Se destaca que la tutoría, actividad que debiese tener un efecto positivo y directo (en una línea ideal de regresión de dos variables de esta misma base de datos se obtiene de la edad y la antigüedad con un valor de $r^2 = 0,466$, esto es, 46 % del efecto de la edad sobre la antigüedad), el valor es de 0,001, esto es, menos del 1 % de la varianza.

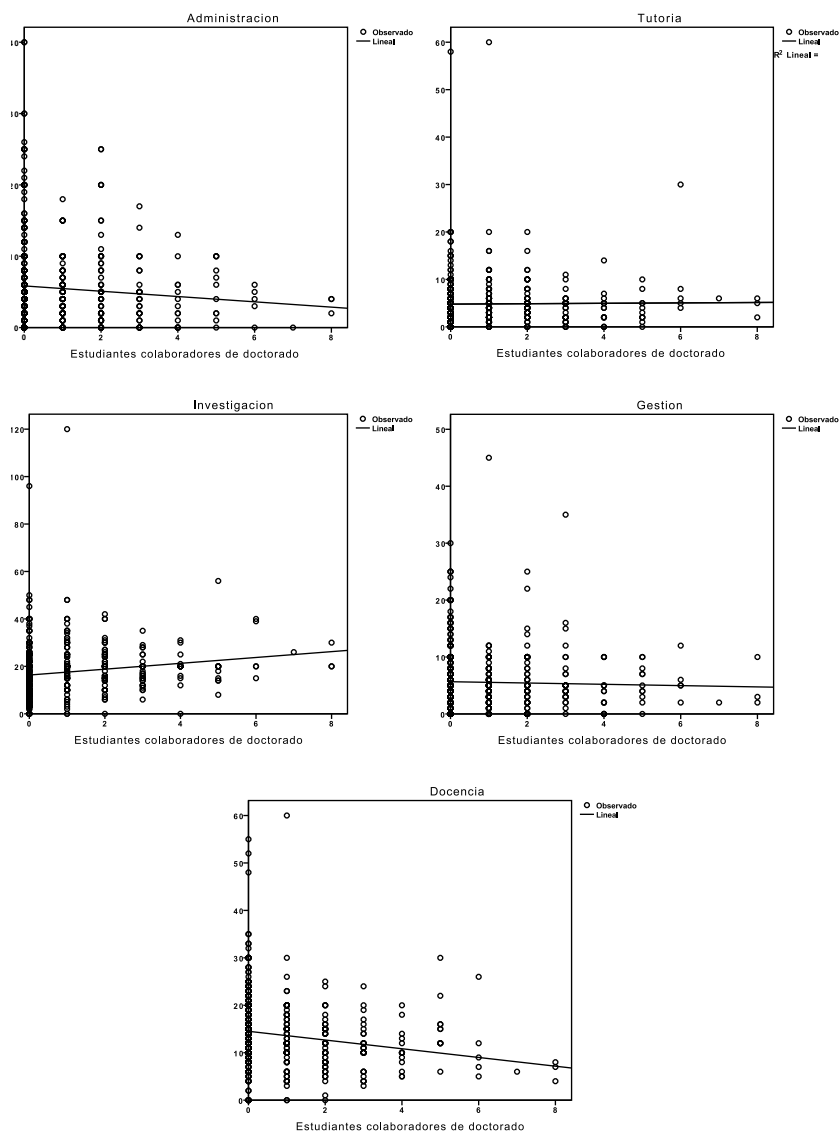


Figura 4. Panel de las actividades realizadas por los profesores en una semana y la participación de los estudiantes de doctorado. Elaboración propia con datos de encuesta de la RESIEDU 2013.

Esto significa que las actividades predominantes que ocupan a los profesores son las de docencia, pero con efecto ligero de inhibición en la atención de los estudiantes de doctorado. La siguiente actividad que ejercen es la investigación, pero tiene un efecto bajo con los estudiantes de doctorado. Tan solo con estas tres variables: la actividad docente, de investigación y el número de estudiantes de doctorado, se refleja que tres actividades constitutivas de la universidad de investigación, en el caso de los profesores participantes en el PROMEP, transcurren en vías separadas.

Considerar una variable para probar la colaboración de estudiantes de licenciatura (la cual sí se preguntó en el cuestionario), no configura nada porque en la encuesta no aparece un solo estudiante de licenciatura. El tipo ideal de la universidad de investigación, al considerar una relación del pregrado con el posgrado, en este caso no solo no se configura, sino que es inexistente.

Eso no quiere decir que un profesor no imparta clases en el pregrado, quiere decir es que aun impartiendo clases se conforma una barrera que probablemente sea consecuencia del comportamiento del sistema, pero la cultura académica reflejada en la matriz de las actividades, el cuerpo académico, la tutoría y las demás figuras de la colaboración de los grupos no son eficaces al impactar de manera vertical (licenciatura/posgrado), ni horizontal (investigación/posgrado) en relación con la tutoría de los estudiantes.

¿Por qué a pesar de estas diferencias sí se configuran escenarios de colaboración en los cuales se implican las actividades académicas y la tutoría de los estudiantes de doctorado? No tenemos respuesta empírica todavía para esto, lo que sí se puede señalar es que en el caso de la licenciatura se generan dos tipos de perfiles de profesores: los de tiempo completo que realizan investigación, y los que realizan docencia.

En el caso de la relación horizontal, en la cual se implican los estudiantes de doctorado, el problema recién empieza a estudiarse. En todo caso la escasa atención que recibe la actividad de tutoría y el

hecho de que esta función esté escasamente valorada en los sistemas de méritos en los que participa casi la mitad de los académicos de esta encuesta (que es el Sistema Nacional de Investigadores-SNI), se ve reflejada en una debilidad que impacta de forma negativa en la consolidación del posgrado.

El panel de la figura 5 se comentará de manera general, y se deja para otro momento la explicación del modelado de datos. En este panel aparecen cruces de variables de manera concurrente. En el eje vertical se representa la distribución de actividades académicas de docencia, investigación, gestión, tutoría y administración. Como variable de cruce para generar la regresión se toma el número de estudiantes de doctorado implicados en esas horas (como se hizo con las regresiones lineales simples), pero ahora se introducen dos criterios categóricos de agrupación (factores fijos): el área de adscripción de los profesores (según la clasificación de la ANUIES), y la pertenencia al SNI. En suma, este tipo de regresión corresponde al modelo lineal general (MLG).

Los resultados de la regresión con MLG muestran cómo aquellos profesores que no están en el SNI tienen una carga docente mucho más alta (figura 5.1 Docencia) en casi todas las áreas del conocimiento, con excepción de ciencias agropecuarias, la cual muestra una línea continua (las diferencias en el modelo son significativas).

La figura 5.2 Investigación, muestra lo contrario: quienes pertenecen al SNI ocupan más horas para realizar esa actividad que quienes no pertenecen a dicho Sistema. Esto es generalizado para todas las áreas del conocimiento con excepción de ingeniería y tecnología, en la cual la investigación es equilibrada (las diferencias son significativas).

La figura 5.3 Gestión, no muestra un patrón con diferencias significativas. En algunos casos se carga en quienes no tienen SNI (sociales y administrativas, naturales y exactas); en otros la carga es igual (educación, humanidades y artes, ciencias agropecuarias, ingeniería y tecnología); y en otra área se carga en quienes pertenecen al SNI (ciencias de la salud).

La Gráfica 5.4, Tutoría, lo que muestra es que son menos las horas a la semana dedicadas a dicha actividad. Dos áreas tienen mayor dedicación y pertenencia al SNI (educación, humanidades y artes, ciencias de la salud), es decir, tienen un efecto ligero con pendiente positiva para acoplarse al tipo ideal de la universidad de investigación. Se muestra que en las áreas de ciencias sociales y administrativas y ciencias naturales y exactas la carga es la misma para investigación y tutoría. En el área de ingeniería y tecnología hay mayor carga de horas de tutoría para quienes no están en el SNI. Agropecuarias es casi igual pero muy baja (las diferencias no son significativas).

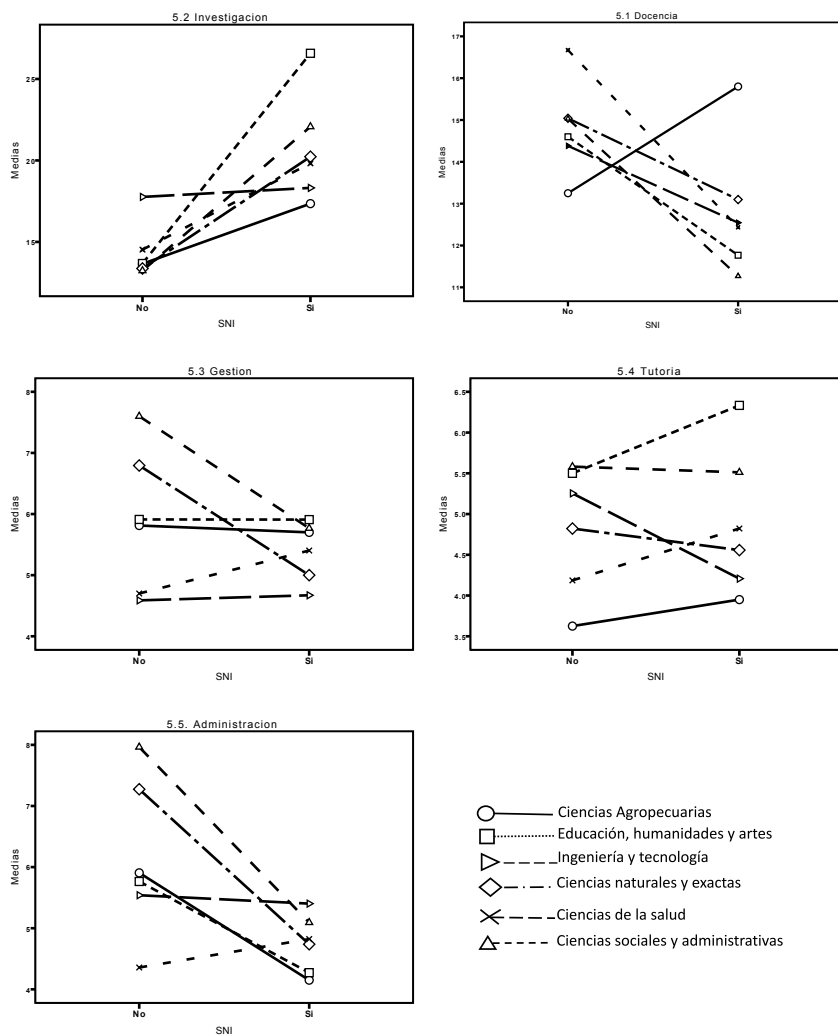


Figura 5. Panel de actividades académicas/participación de estudiantes de doctorado desagregados por área del conocimiento y SNI (MLG). Elaboración propia.

La Gráfica 5.5, Administración, se carga en casi todas las áreas en quienes no pertenecen al SNI, con la sola excepción de ciencias de la salud (las diferencias no son significativas).

Estos patrones muestran que la docencia y la investigación son las dos actividades que más consumen la agenda de trabajo de los profesores. La gestión y la tutoría ocupan seis horas o menos y por ello se trata de actividades periféricas, que no debiesen serlo (la tutoría no es una actividad menor). En el caso de la administración, lo que significa es que el profesorado está realizando estas actividades porque probablemente carece de una estructura de apoyo, la cual deben proporcionar sus instituciones.

Para finalizar, es necesario poner mayor atención a la actividad de tutoría y a la colaboración de los estudiantes de doctorado. Este dato corrobora lo mencionado por Cummings y Cheol-Shin (2014), quienes afirman que en México la investigación juega un rol periférico en el sustrato del trabajo académico ligado a la universidad.

Las instituciones de educación superior beneficiadas por el PROMEP realizan actividades de formación profesional, cuando lo lógico sería que todo el profesorado tuviese el perfil de investigación y se buscase un mayor impacto de la planta en el pregrado, en el posgrado y en alianzas sinérgicas entre las IES.

El problema mayor es que estas sinergias no se realizan, lo que configura un escenario de “profesionalización de la investigación en la universidad”, no de fortalecimiento de la profesión académica (desde nuestro punto de vista sería más adecuado hablar de la profesionalización del trabajo académico). Esta última representa una reacción de delimitación hacia dentro en las funciones, en las cuales el avance del conocimiento es un marco de referencia, pero las prácticas son de enquistamiento y redundancia, lo cual se ve reflejado en la escasa atención dedicada a la tutoría.

Conclusiones y recomendaciones

Para la pregunta de investigación formulada en un inicio: ¿Los cuerpos académicos previstos por el PROMEP tienen un impacto en las IES en las cuales se anclan?, la respuesta, de acuerdo con las opiniones de los informantes, es que sí tienen un impacto y es positivo.

A nivel de sistema, esto es, al considerar la ecología de las IES que conforman el padrón del PROMEP, incluso instituciones federales que no tienen esa figura pero sí reciben presupuesto público, el programa se vuelve restrictivo para las instituciones que lo integran frente a la forma en la cual se regula a las IES de tipo federal, en especial la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) y el Instituto Politécnico Nacional (IPN), principalmente.

Estas dos instituciones, en particular sus áreas de investigación – que en el caso de la UNAM se localizan en sus institutos, centros y programas, y en el caso del IPN en las escuelas, pero sobre todo en el Centro de Investigación y de Estudios Avanzados (CINVESTAV)–, la figura de los cuerpos es ajena. Los grupos de investigación de estas instituciones federales reciben, no con toda la regularidad que debiesen, subsidio para investigación; las IES del PROMEP no lo reciben, porque con el presupuesto de inversión se conforman las bolsas que se someten a concurso. Este tipo de política es inequitativa y no existe evidencia contundente de que ser una institución federal, como las antes mencionadas, sea mejor que ser alguna de las IES públicas del PROMEP; aunque a fin de cuentas todas son públicas, la diferencia se marca más por la determinación y la asignación del presupuesto ordinario. Esta situación necesita corregirse. De otro modo, lo logrado por el PROMEP en 17 años de implementación se podría perder.

En la esfera internacional, el desarrollo de CA y sus respectivas líneas trata de evitar las duplicidades o redundancias. Si una institución es fuerte en el área de química y cuenta con varios cuerpos académicos consolidados, sería importante y tendría sentido estimular estas

mismas áreas en instituciones aledañas, siempre y cuando se establecieran planes concretos para la promoción de nuevos CA y líneas de investigación, bajo los principios de cooperación de proximidad geográfica (regionalización).

Las redes temáticas del PROMEP en realidad no toman en cuenta criterios de distribución geográfica, sino de afinidad temática que redundan en la amplificación del efecto unidimensional de variables de desarrollo institucional codificadas en la figura de la consolidación del CA, la máxima habilitación y la membresía del SNI; esto es, en variables individualmente consideradas cuyo incremento no necesariamente implica una mejor cohesión de los CA, el desarrollo de la LGAC y el impacto en la institución de arraigo.

En cuanto a los CA de las IES, lo que reflejan sus actividades es que tratan de dar sentido a las paradojas que provoca el estar sometidos a procedimientos cuya única constante es ser evaluados cada año. En tal sentido es entendible su aglutinamiento en la enseñanza (para participar en el programa de desempeño a la carrera académica), o en la investigación (SNI), de manera que se alejan de la gestión o de la administración, así como de actividades que son relevantes para las nuevas condiciones de producción de conocimiento, como, por ejemplo, el tutelaje de estudiantes.

¿Puede mejorar el actual PRODEP estas situaciones? Por supuesto. Un ejemplo sería que se pusiesen de acuerdo el SNI y el PRODEP para evaluar en una sola cédula la productividad, individual y conjunta, y esta se realizara en los periodos que marca el SNI; así, más de un académico estaría agradecido.



Referencias

ANUIES. (1997). Programa de mejoramiento del profesorado de las instituciones de educación superior. *Revista de la Educación Superior*, XXVI(101), 1-42.

Arimoto, A. (2014). The teaching and research nexus in the third wave age. En J. Cheol-Shin, A. Arimoto, W. Cummings, y U. Teichler (ed.), *Teaching and research in contemporary higher education. systems, activities and rewards* (pp. 15-33). Springer.

Barnett, R. (2002). *Claves para entender la universidad en una era de supercomplejidad*. Barcelona: Ediciones Pomares.

Barona, C., Chavoya, M., y Reynaga, S. (2006). Factores que propician y limitan la reputación científica en un centro universitario de la Universidad de Guadalajara. En M. L. Chavoya, C. Barona, S. Reynaga, M. L. Hernández, C. Cárdenas y M. Gradilla. (eds.), *El trabajo académico en la encrucijada de las políticas. Estudios de caso en la Universidad de Guadalajara* (pp. 145-177). México: Universidad de Guadalajara.

Becher, T. (2001). *Tribus y territorios académicos. La indagación intelectual y las culturas de las disciplinas*. España: Gedisa Editorial.

Ben-David, J. (1977). *Centers of learning. Britain, France, Germany, United States. An essay prepared for The Carnegie Commission on Higher Education*. Estados Unidos: Mc Graw-Hill Book Company.

Boyer, E. (1997). *Una propuesta para la educación superior del futuro*. México: Fondo de Cultura Económica-UAM Azcapotzalco.

Clark, B. (1983). *El sistema de educación superior. Una visión comparativa de la organización académica*. México: Editorial Nueva Imagen-Universidad Futura-UAM.

Clark, B. (1997). *Las universidades modernas: espacios de investigación y docencia*. México: UNAM-Miguel Ángel Porrúa.

Cummings, W., y Cheo-Shin, J. (2014). 1. Teaching and research in contemporary higher education: an overview. En J. Cheol-Shin, A. Arimoto, W. Cummings, y U. Teichler (ed.), *Teaching and research in contemporary higher education. Systems, activities and rewards* (pp. 1-12). Springer.

Diario Oficial de la Federación. (2013). Acuerdo número 678 por el que se emiten las Reglas de Operación del Programa de Mejoramiento del Profesorado (PRO-MEP), DOF: 28/02/2013. México, D.F.

Enders, J. (2006). The academic profession. En J. Forest, y P. Altbach, (ed.), *International Handbook of Higher Education. Part. One: Global Themes and Contemporary Challenges* (pp. 5-21). Holanda: Springer.

Galaz, J., y Gil-Antón, M. (2009). La profesión académica en México: un oficio en proceso de reconfiguración. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*. 11(2), 1-31.

Gibbons, M., Limonges, C., Nowotny, H., Schwartzman S., Scott, P. y Trow, M. (1994). *La nueva producción del conocimiento*. España: Ediciones Pomares.

Gil-Antón, M., Grediaga, R., Pérez, L., Rondero, N., Casillas, M. A., De Garay, A., Armenta, E.,...Hernández, E.

(1994). *Los rasgos de la diversidad. Un estudio sobre los académicos mexicanos*. México: UAM.

Gil-Antón, M. (2006). Réplica a un siglo buscando doctores...! Y ya los encontramos! *Revista de la Educación Superior*, XXXV(140), 129-140.

Grediaga, R. (Coord.) (2011). *Socialización de la nueva generación de investigadores en México. Consolidación, recambio o renovación de la planta académica nacional*. México: ANUIES.

Guzmán, T., y Martínez, A. (2015). The effectiveness of Mexico's Faculty Improvement Program (PROMEP). *Public State Universities. Education Policy Analysis Archives*, 23(55), 1-23.

López, S. (2010). Cuerpos académicos: factores de integración y producción de conocimiento, *Revista de la Educación Superior*, XXXIX(155).

Mendoza, J. (2011). *El financiamiento público de la educación superior. Fuentes de información y cifras del 2000 al 2011*. México: UNAM.

PROMEP. (s. f.). *Informe ejecutivo*. Recuperado de <http://www.dgesu.ses.sep.gob.mx/documentos/DSA%20gobmx/Informe%20Ejecutivo%20Promep.pdf>

Rendón, D., y Rojas, L. (2005). *El desafío de formar los mejores docentes*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.

Rothblatt, S., y Wittrock, B. (1996). *La universidad europea y americana desde 1800. Las tres transformaciones de la universidad moderna*. Barcelona: Pomares-Corredor.

Soberanes, Y., y Barona, C. (2014). *Una mirada de la investigación educativa actual a los problemas de la educación básica en Morelos*. México: Instituto de la Educación Básica del Estado de Morelos.

Teichler, U., Arimoto, A., y Cummings, W. (2013). The changing academic profession. Major findings of a comparative survey. Springer.