

# La Docencia Universitaria Trastocada: El Nuevo Papel del Profesorado

Martínez Pardo José Arturoh\*

## RESUMEN

El presente trabajo teórico versa sobre la docencia universitaria y su trastocamiento con el paso de los años a raíz de dos eventos: (1) la articulación de un escenario político vinculado a la calidad y evaluación en vías de mejorar la docencia universitaria dentro de las Instituciones de Educación Superior (IES), lo cual, entre otros aspectos, ha modelado las características de la actividad cotidiana del profesorado y; (2) los efectos observados a partir de la implementación del conjunto de intervenciones institucionales, a partir –en específico– del advenimiento de la pandemia por Covid-19. Este último escenario no significa que derroca al primero, al contrario, la co-presencia de ambos es determinante, de ahí que se desarrollen una serie de reflexiones en torno a la armonización de ambos escenarios. Finalmente se adjunta una serie de consideraciones entorno a la docencia universitaria y su futuro inmediato a nivel nacional.

## PALABRAS CLAVE

Académicos. Calidad. Evaluación. Innovación Académica.

## ABSTRACT

This theoretical work deals with university teaching and its reversal over the years as a result of two events: (1) the articulation of a political scenario linked to quality and evaluation in the process of improving university teaching within Institutions Higher Education (IES), which, among other aspects, has modeled the characteristics of the daily activity of teachers and; (2) the effects observed from the implementation of the set of institutional interventions, specifically from the advent of the Covid-19 pandemic. This last scenario does not mean that it overthrows the first, on the contrary, the co-presence of both is decisive,

hence a series of reflections are developed around the harmonization of both scenarios. Finally, a series of considerations regarding university teaching and its immediate future at the national level are attached.

## KEYWORDS

Academics. Quality. Evaluation. Academic Innovation.

## INTRODUCCIÓN

La crisis mundial por COVID-19 ha desatado un replanteamiento de la prestación de servicios educativos a todos los niveles. El uso de plataformas y recursos tecnológicos para la continuidad de la enseñanza es la prueba de ensayo y error en materia de tecnología educativa, aunque no planificado. Se debe partir de aprender mejor qué es lo que funciona y por qué, y utilizar las lecciones asimiladas para mejorar la docencia universitaria.

El tema central del presente artículo está asociado *al cambio observado en la docencia universitaria* con base en el contexto coyuntural reciente y actual que afronta la educación, en particular, la educación superior. Para ello, en una primera parte se desarrolla la temática básica, a saber, docencia universitaria (categoría de análisis). En seguida, se caracteriza al responsable de la enseñanza en la educación superior, el tipo de

---

\*Asesor Educativo en Diseño Curricular de la Plataforma Abierta de Innovación y Desarrollo de Jalisco (PLAi), Organismo Público Descentralizado (OPD), sectorizado a la Secretaría de Innovación, Ciencia y Tecnología del Gobierno de Jalisco, México. Profesor de asignatura adscrito al Centro Universitario de Ciencias de la Salud, en el Departamento de *Psicología Aplicada de la Universidad de Guadalajara*. Mtro. en Gestión y Políticas de la Educación Superior. Líneas de Investigación: Formación docente universitaria. Contacto: arturopardo549@gmail.com y jarturo.martinez@academicos.udg.mx

actividades que efectúa de manera cotidiana y cómo está organizado a partir de la presencia (desde finales de los ochenta) de una estructura política vinculada al desarrollo profesional, formación docente, calidad y evaluación. En una segunda parte se desarrolla la presencia de acciones e intervenciones diseñadas a partir de la gestión institucional que permitieron ser el medio para que la docencia universitaria se adaptará a las características que el contexto impuso –a partir de finales del 2019–. Este escenario no se desvincula de la política expuesta en la primera sección. Por último, se plasman una serie de consideraciones finales sobre la docencia universitaria y su futuro inmediato, de ahí que se considere el escenario educativo post-Covid-19, así como la intervención del Estado, esto a partir de la presencia de recortes presupuestales.

#### ¿QUIÉN ES EL DOCENTE UNIVERSITARIO?

Para hacer frente a la actualidad educativa, es necesario tener presente que esta misma ya no es similar a lo que fue hace veinte años y menos a partir de lo vivenciado a finales del 2019. Considérense las modificaciones y posiciones de las políticas relacionadas con la evaluación por rendición de cuentas con control externo, la evaluación de pago por mérito y la evaluación para el mejoramiento profesional docente, cada una de ellas correlacionadas con el objetivo de fortalecer y ajustar sobre la marcha los perfiles del profesorado universitario (independientemente de las políticas de austeridad), lo cual de manera paralela, ha generado una demanda a este grupo de sujetos con relación al cumplimiento de acciones permanentes en el contexto laboral donde se desempeñan, esto sin dejar de lado que lo más relevante es el aprendizaje de los estudiantes (Jara y Díaz-López, 2017). Con el anterior marco presentado, es donde la figura del docente<sup>1</sup> resalta y está posicionada, por un lado, en la búsqueda de la calidad o excelencia (depende de los discursos políticos del Gobierno Federal en curso), así como en su evaluación; y por otro, en un constante desarrollo profesional y la obtención de formación, actualización y capacitación con base en directrices –principalmente– institucionales.

Entrado en materia, existe consenso con relación a los dos siguientes puntos: (1) el docente cumple un rol fundamental en el desarrollo y éxito de políticas públicas centradas en mejorar los aprendizajes de los estudiantes dentro de la educación superior (Zorrilla, 2012) y (2) existe una demanda respecto a la formación de personal docente cualificado para la ense-

ñanza de las nuevas generaciones (Oviedo, Fiszbein y Sucre, 2015). Por ende, ¿Qué tan relevante es esta figura? ¿Cuál es su presencia y cómo ha cambiado con el paso del tiempo a nivel nacional? En el siguiente gráfico se representa este fenómeno.

Gráfico 1. Serie histórica de docentes a nivel superior en México.



Fuente: Elaboración con base en datos generados por INEGI (2018), ANUIES (2018), Secretaría de Educación Pública mediante la Dirección General de Planeación, Programación y Estadística Educativa (SEP, 2013; SEP-DGPPVEE, 2019), y por último, el trabajo de Olvera (2013). Nota: la recuperación de datos no es la misma respecto a lo presentado por otras instancias, por ejemplo, el INEGI Y LA ANUIES.

El dato más reciente sobre la población docente es el considerado para el ciclo 2019-2020, a saber, un total de 457,259 profesores, de los cuales 414,408 docentes trabajan en instituciones públicas (243,341) y privadas (171,067), además de considerar los capacitadores de profesores para el trabajo en ambos escenarios (22,468 público y 20,383 privado). El profesorado de asignatura es el que mayor presencia tiene (85% más que en el año 2000) y el que menos respaldo político, laboral y económico posee (SEP-DGPPVEE, 2019). Con base en este fenómeno de expansión del profesorado, surgen las siguientes interrogantes: ¿Quién es

<sup>1</sup> Como un elemento aclaratorio, en el presente documento se homologan las expresiones de profesorado, académico(a), plantilla “docente” y docente(s). Son el mismo sujeto, en el entendido que impartir clases dentro del aula y fuera de ella (enseñanza a distancia y/o en línea) es la característica que los iguala. A su vez, los términos son empleados como sustantivos masculinos en plural, lo cual designa seres de uno u otro sexo.

<sup>2</sup> Existe una discusión teórica sobre el tópico, la cual enfatiza Manuel Gil Antón. El autor señala que, es incorrecto afirmar que existe, en un sentido muy específico, una profesión académica, dado que los verdaderos profesionales de la docencia —que se han formado para ello— son los maestros del ciclo

el académico universitario? ¿Es diferente el docente y/o profesor universitario que el docente normalista? ¿Qué lo hace tan diverso?

En primer lugar, en este trabajo teórico se considera al docente universitario como el individuo que efectúa las siguientes acciones: tutoría, extensión, vinculación, investigación y docencia<sup>2</sup>. Esto es análogo a lo que en los diálogos de pasillo se conoce como académico. Por su parte, el docente y el profesor, son los individuos que solo se dedican a la docencia. Lo anterior pareciera un sinsentido, no obstante, y para facilitar la explicación, los tres conceptos hacen alusión a un mismo individuo, solo que la categoría más amplia es docente universitario. Un segundo punto es que, existe una diferenciación con relación entre el profesorado universitario y el profesorado que no pertenece a este nivel educativo. Estos últimos son el personal docente involucrado en la educación básica, particularmente en educación preescolar, primaria y secundaria. Este grupo sí recibe una formación didáctica y pedagógica para el ejercicio de la docencia (Vélaz de Medrano y Vaillant, 2012). Además, participan en políticas educativas de profesionalización del magisterio de naturaleza distinta, y en su mayoría son coordinados por la SEP (De Ibarrola y Silva, 2015).

Un tercer punto es que, el académico universitario se reconfiguró (no significa que previo a ese momento no existiera una configuración académica) a partir del surgimiento de las políticas de evaluación del trabajo académico promovidas por el *Programa para la Modernización Educativa del Gobierno Federal* a finales de los ochenta (Galaz, Gil, Padilla, Sevilla, Arcos y Martínez, 2012 y Laudadio, 2015) lo cual dio entrada a programas para el fortalecimiento del profesorado, y a su vez, generó un par de consecuencias: (1) Se perfeccionó la organización laboral y contratación del profesorado universitario mediante una tipología académica (nombramientos) que incluye: Profesores de tiempo completo (PTC), profesores de tiempo parcial

básico. Y los profesores universitarios son, básicamente, docentes. Esto ha sido un error conceptual que se ha extendido en la literatura especializada con el paso de los años, pero que todavía no ha dejado de ser una discusión.

<sup>3</sup> El Profesor de Tiempo Completo incluye dos variables: Investigador y de Carrera.

<sup>4</sup> *Ídem*, cita los siguientes acuerdos y programas vinculados al desarrollo profesional docente en educación básica implementado en esa periodo de tiempo: El Acuerdo para la Mejora del Sistema Educativo, el Programa Emergente de

(MT) y por horas o asignatura (AS) y se aplica a nivel nacional (CIEES, 2018<sup>3</sup>); (2) Además, la elección de participar en programas de evaluación y estímulos es una decisión libre por parte del docente, aunque al existir un marco de salario insuficiente, la participación en este tipo de acciones está condicionada y se ha vuelto algo común, lo cual concibió prácticas que, por un lado abonan al desarrollo profesional (no solo a la práctica dentro del aula), y al mismo tiempo, se observan conductas vinculadas a excesos de trabajo, competencia y simulaciones (Galaz *et al.*, 2012).

Un cuarto punto es que, la caracterización de la docencia universitario se ha estructurado a partir de reconocer la coexistencia y diversidad de los docentes en cuanto a su formación disciplinar. Es por eso que, se ha buscado que el docente universitario sea experto en su disciplina, que bien o mal, se convirtió en un educador con la obtención de experiencia, así como con la obtención de grados (diplomados, especialidades, maestrías, doctorados) de diferentes áreas del conocimiento, y en otros casos, a partir de igualar ejemplos del ejercicio de la docencia de profesores que marcaron trayectorias escolares. A esto se suma la diferenciación en cuanto a edades; la presencia de una coexistencia entre profesores de generaciones totalmente alejadas es también una variable que configura al profesorado (Monzoy, Acosta y Sánchez, 2011).

Un quinto punto –no menos relevante– es que a la práctica dentro del aula del profesorado universitario se le ha tratado de homologar con la intención de generar una figura de “sujeto ideal” (concepciones descritas en Modelos Educativos y Académicos de las diferentes instituciones del país). Lo anterior se ha construido mediante la fundamentación epistemológica de la enseñanza en la educación, la cual coloca al estudiante al centro de la enseñanza. Esta modificación situó la concepción del profesor como un experto disciplinar que efectúa prácticas de investigación para abonar al conocimiento científico y con base en una formación didáctico-pedagógica (Álvarez, Obando y Torres, 2010). De la misma manera, esto encaminó a la postura que generaliza el tipo de enseñanza: el modelo por competencias para la enseñanza. Sin embargo, es importante señalar que la concepción de las competencias conlleva un giro adecuacionista, lo

Actualización del Magisterio, el Programa de Actualización del Magisterio, el Programa Nacional para la Actualización Permanente de los Maestros de Educación Básica en Servicio y el Sistema de estímulos Carrera Magisterial.

cual lo hace cuestionable en términos de investigación (Planas-Coll, 2013).

LA DOCENCIA UNIVERSITARIA COMO CATEGORÍA DE ANÁLISIS

Previo a profundizar en la docencia universitaria, es preciso esclarecer que esta se enmarca dentro del desarrollo profesional del académico. Este concepto es clave para el constante mantenimiento de una educación de calidad. Desde la OCDE (2012) se incita a reflexionar acerca de la contribución que puede tener un adecuado aparato de desarrollo profesional, independientemente del nivel educativo. En México este punto tuvo mayor presencia después del año de 1990. En la educación básica, el desarrollo profesional operó mediante cursos de capacitación generados por la SEP (Martínez-Olive, 2010).<sup>4</sup>

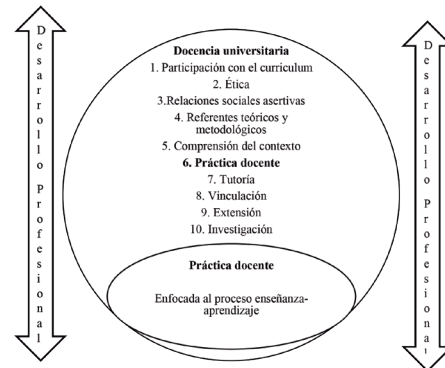
Schwill y Dembélé (2007) definen este concepto como: “Un proceso continuo de aprendizaje que comprende tanto la preparación formal de los docentes como otras influencias sobre qué y cómo aprenden las competencias profesionales para el desempeño de la práctica docente que abarca la formación inicial, la inducción o inserción laboral y la formación continua”. Por su parte, Mendoza y Roux (2015) consideran dos etapas que definen el concepto: (1) la formación inicial y (2) el desarrollo profesional. La formación inicial corresponde a la instrucción de futuros docentes, se trata del actor que va a egresar y estará preparado para la práctica real. El desarrollo profesional implica actividad continua; esto se asocia con los mecanismos docentes adquiridas en la primera etapa, pero conjuntamente, darle continuidad al desarrollo de las competencias docentes.

DOCENCIA UNIVERSITARIA

El concepto de docencia, en términos sencillos, hace alusión a una experiencia social que se construye por los actores (estudiantes y docentes), es sistemática, propositiva y tiene como fin educar (López, 2000). Otra definición es la siguiente: la docencia es la actividad que se construye en espacios educativos, y es influenciada por la cultura académica universitaria, así como con lo que ocurre en el contexto de la academia, por ejemplo; las relaciones de poder, la generación de investigación, la vinculación y extensión universitaria, la tutoría, participación en el curriculum, así como las demandas del entorno y, por supuesto, el impartir clases, independientemente de la modalidad (Francis y Cascante, 2010). A raíz de lo anterior, es necesario concebir el concepto de docencia univer-

sitario como una gran categoría, la cual involucra los rasgos que configuran la práctica docente. De no hacer mención tajante de este antecedente se disociaría el armazón conceptual en el que se sustenta el presente trabajo (Figura 1).

Figura 1. Docencia universitaria y su relación con la práctica docente.



Fuente: Elaboración Propia.

Esta categoría de análisis permite esclarecer que el docente debe cumplir con una serie de actividades fundamentales, unas dirigidas hacia los estudiantes y otras dirigidas hacia la institución. Ambas no pueden comprenderse separadas, de hecho, una nutre a la otra, de tal forma que se construye una dinámica que provoca un “ir y venir”, en efecto; el profesorado se adentra en un vínculo donde su participación institucional en acciones específicas lo acerca a ser “mejor”, esto inmediatamente lo transfiere –hipotéticamente– en su práctica investigativa, ética, colegial-académica, y por supuesto, en la atención (tutoría) y enseñanza del estudiantado.

LA FORMACIÓN DOCENTE COMO ESTRATEGIA DE MEJORA DEL PROFESORADO UNIVERSITARIO

Las Instituciones de Educación Superior (IES) conciben a la formación docente como uno de los principales retos por enfrentar (UdeG, 2020). El propósito de esta se orienta en la adecuación de la práctica educativa y a su vez, a la docencia universitaria.

<sup>5</sup> Respecto a esta dimensión, es fundamental no descartar que para la construcción de propuestas de acciones educativas el reconocimiento de la postura epistemológica será el referente, que a su vez, permita la selección de los postulados teóricos, así como de metodología y técnica a implementar.

La formación docente, articula la teoría con la práctica e involucra la transformación de las representaciones en el sujeto que se forma en los planos cognitivos, afectivos y sociales. Además, es un medio que suma y va a la par del desarrollo profesional, ya que otorga al profesional el nivel de calidad adecuado en cada contexto y en cada momento (Amber y Suárez, 2016). De la misma forma, la formación docente debe involucrar las siguientes dimensiones para cambiar la realidad educativa: dimensión epistemológica<sup>5</sup> metodológica y técnica (Rosario, 1996). Por otro lado, implica la sistematización y organización de contenidos, esto con el propósito de alcanzar la transmisión de conocimientos vinculados con la formación pedagógica y disciplinar. Esto último encamina a comprender la presencia de acciones formativas, verbigracia, los programas de formación docente, concebidos como el conjunto de prácticas gestionadas a nivel institucional y que están destinadas a proporcionar apoyo a los profesores en su proceso continuo de mejora durante la formación (Sánchez-Mendiola y Martínez-Hernández, 2019; Stes y Van Petergem, 2015).

Por su parte, la organización de la formación docente se concibe como una actividad institucional sujeta a lo que las IES cristalizan con base a elementos políticos nacionales, así como a las sugerencias y/o recomendaciones de organismos internacionales. Esto es transferido y se observa en el diseño e implementación de la política institucional y la gestión consumada en cada universidad. Es por ello la existencia de demandas en cuanto al desarrollo profesional y la formación docente del profesorado universitario, lo cual supone, en conjunto, modificaciones relacionadas a la manera en cómo se concibe la docencia universitaria y la práctica docente (métodos de enseñanza, perfiles docentes y la evaluación).

#### MARCO DE POLÍTICAS SOBRE FORMACIÓN DOCENTE UNIVERSITARIA

En las siguientes líneas se demarcan las políticas públicas con relación a la formación del profesorado universitario y su influjo en las prácticas docentes. Se realiza un análisis jerarquizado que incluye el contexto internacional y nacional.

El profesorado universitario cumple un rol fundamental en las sociedades actuales, ya que son los formadores de las nuevas generaciones (Bruns y Luque, 2014). Esto ha implicado que concurren exigencias, como lo es, continuar en la adquisición de competencias que aseguren la calidad, en específico, sobre la enseñanza que ofrece el profesorado, la cual tiene como colofón formar al estudiantado con las mejores

herramientas para el afrontamiento de la vida social y laboral (Figueroa y Gómez, 2015). Este conjunto de políticas tiene su sustento a través de participaciones diagnósticas y sugerentes por parte de organizaciones internacionales. Aunque la manera de operar de estos organismos no es igual, tienen en común ser un punto de referencia para la toma de decisiones de los gobiernos respecto a las políticas educativas que se implementan, sobre todo, a partir de principios de los años noventa (Moreno, 2016).

En un primer momento, el Banco Mundial (BM) ha reconfigurado (más recientemente) su criterio con base en el apoyo del docente desde la educación básica, de tal manera que, la figura de quien imparte clases debe apoyársele no solo con incentivos económicos, sino que el soporte del mismo modo considere el involucramiento con la familia, el entorno social, así como con la cultura y las nuevas tecnologías (Banco Mundial, 2018).

En el caso del Banco Interamericano de Desarrollo (BID), desde este organismo se han propuesto y consumado cinco estrategias que apoyan los siguientes rubros: (1) instituciones, incentivos y rendición de cuentas; (2) información cuantitativa, estadísticas del sistema, productos y resultados; (3) *docentes considerados como los actores que ponen en práctica las innovaciones en el aula, entre cuyos aspectos destaca el apoyo a la formación (se espera que, uno de cada cinco docentes, reciba una formación y capacitación financiada)*; (4) tecnología de la información y (5) financiamiento. Este organismo ha tratado de contribuir a la mejora de la calidad educativa a través del apoyo económico a la formación docente como uno de los aspectos prioritarios (Banco Interamericano de Desarrollo, 2018).

Por su parte, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) es el organismo que ha enfatizado con mayor accionar al desarrollo de la educación en general. Con relación a los docentes en la universidad, su interés ha estado volcado a la enseñanza de conocimientos para toda la vida, como parte de lo anterior, la vida profesional de los profesores debe estar organizada para aprovechar su experiencia en las distintas esferas, como lo económico, lo social y lo cultural, además de tener como consigna perfeccionar la enseñanza mediante una continua actualización en sus conocimientos y

<sup>5</sup> Entrecorrido debido a la falta de un acuerdo conceptual que oficialice la existencia –como tal– de un solo Sistema de Educación Superior.

competencias, lo cual refiere que las naciones deben de intentar diseñar, planear y ejecutar acciones en los sistemas educativos para dar respuestas a las nuevas problemáticas y retos que se presentan (PREAL, 2012; UNESCO, 2005).

#### MARCO NACIONAL DE ACCIONES ESTRATÉGICAS DE LA EVALUACIÓN ACADÉMICA

En las siguientes líneas se presentan las políticas educativas a nivel nacional que han influido directamente en términos de la evaluación académica.

Antes de entrar en materia, es primordial considerar cómo está conformado el “Sistema de Educación Superior” (SES<sup>6</sup>) a nivel nacional. Este sistema está integrado por 13 subsistemas, los cuales son distintos con relación al tipo de instituciones, programas, estructura de gobierno, acuerdos de financiamiento, dependencia gubernamental, número de estudiantes, calidad, así como en intensidad investigadora y personal docente. El SES incluye universidades federales, universidades públicas estatales, universidades públicas estatales con apoyo solidario, universidades tecnológicas, universidades politécnicas, universidades interculturales, institutos tecnológicos federales, institutos tecnológicos descentralizados, universidad abierta y a distancia de México, otras IES públicas, Escuelas Normales Públicas, centros de investigación CONACYT y el escenario privado/particular. Queda en duda adjuntar las 100 universidades Benito Juárez construidas en el período presidencial 2019-2024 (Mendoza-Rojas, 2018).

El SES en México ha presentado transformaciones con el paso del tiempo, una de ellas es la ostentada a partir de la crisis y reforma del Estado en la década de los ochenta y noventa, donde coexistió el agotamiento de una economía que buscaba el desarrollo, o sea, la urgencia de pertenecer a un mundo guiado por los indicadores de la globalización y hasta lograr una especie de democracia política relacionada con las sociedades en desarrollo (Acosta, 2004). Lo anterior, es el antecedente a lo que el gobierno mexicano (y en América Latina) se comenzó a realizar respecto a la creación de políticas en una lógica de evaluar; políticas para evaluar la calidad del desempeño de las universidades e instituciones; políticas para la modificación de las relaciones entre las universidades y el Estado; políticas para la certificación y acreditación de programas; políticas para el perfil de profesores idóneos; políticas para el desarrollo profesional, entre otras (Acosta, 2010).

Un ejercicio teórico que explica la génesis y además describe el papel de la evaluación en la educación superior con el paso del tiempo fue el elaborado por Hernández (1998). Esta investigadora, describe la fórmula ya experimentada de la evaluación; donde en un primer momento se generan perfiles de desempeño a priori, los cuales se ajustan estándares por alcanzar y así como en la obtención de resultados deseables, los cuales deberán ser ajustados a posteriori con base en los resultados efectivamente alcanzados. Esta actividad permite distinguir eventualmente niveles de desempeño (bueno, regular, malo) para un mismo estándar, así como mantener actualizado la necesaria interacción entre el establecimiento de los estándares y la evaluación de los mismos con la finalidad de realizar modificaciones cuando así resulte conveniente.

Hernández presenta etapas diferenciadas de cómo se instauró la evaluación en el país: (1) Evaluación como automonitoreo sistemático de la acción educativa del gobierno (1970-1976); (2) Evaluación como fase terminal del proceso de planeación-programación-presupuestación (1976-1982); (3) Evaluación como instrumento para estimar el cumplimiento de la política educativa y para dar seguimiento al ejercicio presupuestal (1982-1988); (4) Evaluación como instrumento para promover el mejoramiento de la calidad de la educación (1988-1994), y por último, (5) realiza un análisis sobre la evaluación y su vínculo cercano a la acreditación (Hernández, 1998). De ahí que, en las universidades públicas del país se observaron presiones por reformar estructuras y prácticas institucionales. Esto último se reflejó en las innovaciones que germinaron en las universidades, particularmente en áreas como la organización, la administración, la gestión institucional y en subtemas como el financiamiento de origen federal, la evaluación y sus exigencias, además de la acreditación y certificación de programas, y otro tipo de acciones dirigidas a tratar de evidenciar y demostrar la calidad (Olaskoaga, Marúm y Partida, 2014). Cada uno de estas innovaciones traspasó la docencia universitaria.

En el caso de los académicos, es fundamental retomar el trabajo de Gil-Antón. Este autor hace un análisis que, para los fines de este trabajo, encaja de manera paralela con relación a la presencia de los académicos en las etapas de evaluación que se gestaron: (1) Expan-

<sup>7</sup> Véanse las propuestas administrativas entre finales del siglo XIX y principios del XX, así como los trabajos de Frederick Taylor y Henry Ford.



sión moderada del sistema: 1960-1970; (2) Expansión acelerada 1970-1985, en esta etapa, se enfatiza que el profesorado universitario tuvo una representación masificada, aunque el profesorado era inexperto; (3) Un largo periodo 1991-2008, donde se implementan políticas directamente relacionadas al gremio académico y su desarrollo profesional; y (4) Ingresos adicionales si solicita evaluación, esta última etapa es la clave para vincular las políticas educativas en relación con las IES y los indicadores sobre los profesores por los que tiene su origen los programas de mejoramiento de profesorado (Gil-Antón, 2009). A raíz de lo anterior, es como se estructuró un escenario de política nacional el cual implica la necesidad prioritaria de generar acciones institucionales (de diferente índole) que permitieran fortalecer y asegurar una docencia universitaria de calidad.

#### MARCO NACIONAL DE POLÍTICAS SOBRE LA CALIDAD ACADÉMICA

Las políticas sobre la calidad tienen su origen en la concepción de la “buena calidad”, esto tiene relación al movimiento industrial y el desarrollo fabril del siglo XX<sup>7</sup>, sobre todo cuando este tipo de calidad es congruente con la generación de productos que se ofertaban en el mercado, y para eso, se debieron constituir parámetros con los que se observarían resultados. Con relación a su presencia en la educación superior, el discurso de la calidad se ha manifestado a través del diseño y el establecimiento de modelos adaptados a particularidades de las instituciones universitarias a nivel mundial y el sector educativo (Olaskoaga, Marúm, Rosario y Pérez, 2013).

En México la política de calidad tuvo su mayor

expansión en los años ochenta (como ya se ha descrito), específicamente con el Plan de Desarrollo implementado, el cual proponía la modernización del país en todos los ámbitos de la educación. Si bien, con problemas de definición conceptual y la presencia, al mismo tiempo, de un fenómeno polisémico (Arziga, Quintero y Morales, 2016; Latapí, 2008), desde su comienzo la búsqueda de la calidad se orientó en resolver cuestiones de eficiencia de los procesos y la eficacia en los resultados con las expectativas y demandas sociales (SEP-ANUIES, 2015). Asimismo, se ha tratado de incidir en el perfeccionamiento de la infraestructura, cobertura, financiamiento, investigación, extensión, vinculación, mejora de personal e internacionalización (ANUIES, 2018).

Para adquirir calidad en la docencia universitaria, se solicita la coexistencia de acciones para la atención integral y permanente a la diversidad de tipos y perfiles del personal académico, esto con el propósito de garantizar las capacidades académicas idóneas para llevar a cabo los procesos de transmisión, generación y aplicación del conocimiento (Olaskoaga et al., 2014). Del mismo modo, se destaca que, para lograr la enseñanza en los estudiantes, se necesita atraer, mantener y formar al personal docente y de investigación, el cual debe estar calificado y comprometido con su trabajo (Didou, 2014).

Para obtener lo antes descrito, fue necesario construir una relación entre estímulos económicos, financiamiento y evaluación. Producto de la relación antes mencionada, es cómo surgen y se aplican los *Programas de Estímulos Económicos*<sup>8</sup>, los cuales buscan mediar el deterioro salarial, así como valorar el desarrollo de cada profesor en su disciplina científica (Comas y Lastra, 2013). Estos programas son la base de un sistema de evaluación que armoniza con la lógica de mercado, y tiene como meta otorgar cierto nivel y prestigio al profesorado universitario. Esto ha ocasionado el etiquetamiento sobre “cuánto vale

<sup>8</sup> Para el 2020, este escenario cambia de forma rotunda debido a los recortes presupuestales impuestos desde el Gobierno Federal. En particular, véase el caso de los académicos pertenecientes al Sistema Nacional de Investigadores (SNI).

<sup>9</sup> Esto debido a que en la década de los ochenta había profesorado que fue incorporado como “estudiante recién graduado” de licenciatura, y en algunos casos sin demostrar el grado que tenían.

<sup>10</sup> Creado por acuerdo presidencial y publicado en el Diario Oficial de la Federación el 26 de julio de 1984.

realmente un académico”, lo cual equivale a “cuánto vale realmente la docencia universitaria”. El mecanismo de este tipo de programas funciona al considerar el trabajo académico como un servicio medible y que genera un puntaje el cual es registrado en tabuladores académicos. A la par, para que el profesorado cuente con cierto puntaje, es imperativo someterse a diversas actividades para la adaptación de los ritmos de producción a los tiempos estipulados por los estímulos económicos, la competencia por los puntos, la evaluación de los productos y el dictamen académico de todo aquello que se hace y se comprueba (Comas y Domínguez, 2004).

Los principales programas –considerados en este texto– que buscan la obtención de la calidad son: En primer lugar, el *Programa para el Desarrollo Profesional Docente* (PRODEP, antes PROMEP), diseñado para cumplir con los propósitos como: elevar la calidad de la educación mediante el desarrollo de profesionistas competentes con base en los perfiles adecuados para cada subsistema de educación superior; mejorar la habilitación y elevar el grado académico de los profesores<sup>9</sup>. Con la intención de elevar la calidad, se consideró como requisito tener un grado mayor al obtenido (especialidad, maestría y doctorado), esto porque se aspiraba en la obtención de perfiles deseables (SEP, 2013a).

En segundo lugar, el Sistema Nacional de Investigadores (SNI<sup>10</sup>), tiene el objetivo de promover y fortalecer, a través de la evaluación, la calidad de la investigación científica, tecnológica y la innovación que se produce en el país. El SNI contribuye a la formación y consolidación de investigadores con conocimientos científicos y tecnológicos del más alto nivel como un elemento fundamental para incrementar la cultura, productividad, competitividad y el bienestar social (Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología, 2015). Aunque, como criterio para la obtención del estímulo, es necesario que el académico imparta clases, lo cual no es igual proporción que aquellos académicos que no pertenecen al SNI, sobre todo a nivel posgrado y licenciatura.

A la par, los casos asociados a nivel institucional individual del Programa (programas) de Estímulos al Desempeño Docente, en sus diversas versiones diseñados por la SEP (esto implica el ingreso de financiamiento federal) y operados por las universidades públicas (financiamiento estatal y propio) desde los años noventa (Acosta, 2013). En general, estos programas conciben a los estímulos al desempeño docente como beneficios económicos independientes

del sueldo, por lo que no constituyen un ingreso fijo regular, ni permanente, y en consecuencia, no podrán estar bajo ninguna circunstancia sujetos a negociaciones con organizaciones sindicales o estudiantiles, así como tampoco podrán ser demandables ante otra autoridad gubernamental (UdeG, 2016).

Por su parte, las actividades a evaluar deberán corresponder a los rubros establecidos en tablas o tabuladores (que son las presentadas, a grandes rasgos, en las acciones que engloban la docencia universitaria), esto puede cambiar cada año, que es lo que también dura la entrega del estímulo (UdeG, 2016). De las condiciones para otorgar los estímulos al personal docente beneficiado se contemplan características como: ser profesor de tiempo completo o técnico académico, impartir al menos cuatro horas–semana–mes por semestre de docencia, cubrir carga horaria de docencia curricular, tener un plan de trabajo anual, cumplir con el plan de trabajo, contar con grado de maestría o especialidad, efectuar tutorías, no desempeñarse por más de ocho horas en otra institución, y otros rasgos que se sumen y demande el ordenamiento (UdeG, 2016).

Como se denota, la docencia universitaria es un referente que de manera explícita está condicionada a la implementación de programas de fortalecimiento (evaluación y estímulos) con base en la política nacional que define la calidad del proceso educativo en el que participan miles de estudiantes (Gutiérrez, 2017). No obstante, sigue pendiente resolver si con este tipo de mecanismo se ha obtenido una docencia universitaria de calidad, (Harvey y Green, 1993), ya que con la presencia de una relación que implica la obtención estímulos, puede interpretarse como una estrategia que solo ha generado prácticas de simulación.

#### MARCO NACIONAL DE POLÍTICAS SOBRE DOCENCIA UNIVERSITARIA, ACADÉMICOS Y LA FORMACIÓN DOCENTE

El panorama general respecto a este tipo de políticas está asociado con lo que diseña e implementa (en el pasado, el presente y futuro) la SEP, ANUIES y el CONACYT, reflejándose en acciones como *Planes Nacionales de Educación Superior y Programas Sectoriales de Educación* (en este caso, se enfatiza en el programa 2013–2018, aunque se incluye el programa 2018–2024).

En el Plan Nacional de Desarrollo 2013–2018 (PND) se sugiere la instauración de ambientes de aprendizaje, los cuales requieren de acciones para la innovación educativa. Como se puede observar, desde la política en educación en México se propone que las diversas acciones sustantivas que engloban a las IES (incluida



la docencia universitaria) partan de acciones estratégicas del sistema educativo y coadyuven al cumplimiento de dicha visión, tal es así que, los objetivos del Plan Nacional de Desarrollo 2013-2018 y el Programa Sectorial de Educación 2013-2018 (Gobierno de la República, 2013) están dirigidos a fortalecer el trabajo conjunto en pro del cumplimiento de las metas que se tienen como nación (Gobierno de la República, 2013; 2018).

Es de distinguirse que, con relación al profesorado universitario no se especifica información que dé cuenta de los avances y/o retrocesos, lo cual supone es un área de la cual deben responsabilizarse –en lo particular– cada una de las instituciones de educación superior. Para superar esta ausencia de información, un acercamiento teórico es el trabajo de Alaniz-Hernández (2018), esta autora retoma el caso del desarrollo profesional docente (en cada nivel), el cual se ha visto afectado con presencia de la denominada *segunda modernidad* que tiene como base la individualización, la cual ha provocado el subempleo y la flexibilidad laboral (Beck y Beck-Gernsheim, 2012). El problema que se observa en el caso mexicano es que, las políticas laborales de individualización aplicadas en las últimas décadas tienen como consecuente procesos de precarización.

Con este antecedente, Alaniz-Hernández concluye que el profesorado en general se ha visto afectado en las siguientes dimensiones (que no son las únicas):

- “Afectación a la identidad social, por ejemplo, pierde la identidad de profesión fácil, estable, con seguridad social y reconocimiento social. Y la identidad de profesión que conlleva movilidad con el paso del tiempo ante la pérdida de los mecanismos tradicionales de ascenso (escalafón) (el caso de los docentes pertenecientes a la SEP);
- Transmisión de riesgos sociales, o sea, la crisis educativa se atribuye a desempeños individuales docentes y no al fracaso de la política educativa de la última década (Aplica para docentes de todo los niveles) (Alaniz-Hernández, 2018 p. s/d).

En el actual gobierno nacional (2018-2024), la mejora de la profesión docente (se incluye la actualización y capacitación del mismo personal, con énfasis en el profesorado de educación básica, y en menor medida con la educación superior. Aunque sin detallar y/o profundizar en la educación superior), está vinculada con la obtención de la excelencia (calidad) sobre todo,

en la consolidación del aprendizaje de los estudiantes. Lo anterior se presenta en el Objetivo 2.2 del *Plan Nacional de Desarrollo* (2019) y más específicamente, en la Estrategia 2.2.4 “Fortalecer la profesionalización del personal docente, a través del impulso y mejora de los procesos de formación, capacitación y actualización, mediante evaluaciones diagnósticos” (Gobierno de la República, 2019).

Para finalizar el apartado, se cuenta con una historia respecto a la política de calidad en la educación superior, la cual ha influido en el tipo de acciones que han efectuado las IES a nivel nacional para aspirar conseguir ese horizonte. Sin embargo, en los últimos años se cuenta con la representación de resultados poco claros relacionados a la docencia universitaria. Por ende, este tipo de políticas no está exenta de padecer una serie de falencias. Apremia la ocupación respecto a la conceptualización homogénea y referencial del término calidad, esto último encaja con lo argumentado por Tünnermann (2002), quien señaló que el abuso de la aplicación de la palabra calidad ha provocado una serie de vacíos conceptuales que hacen que el término explique –al parecer– todos los problemas en la educación superior. Siquiera con esta advertencia, pareciera que la investigación educativa a nivel internacional continúa adherida a esta lógica de trabajo.

#### ARMONIZACIÓN DE LA RELACIÓN PLANTEADA: LOS CAMBIOS OBSERVADOS EN LA DOCENCIA UNIVERSITARIA

La docencia universitaria ha sido influenciada, afectada, adecuada, condicionada, desde la esfera de las políticas internacionales y nacionales vinculadas a desde hace más de 25 años. Empero, este es solo un primer acercamiento al problema planteado. Lo que se presenta a continuación es el otro lado de la temática, a saber; cómo se ha visto trastocada esta categoría de análisis a partir de la presencia y expansión del virus SARS-COV. Lo anterior con base en una revisión sistemática de la literatura (no tan extensa). Esta revisión trata de sumar a la línea de investigación propuesta por Shulman y colaboradores (1987/2005), la cual está centrada en el estudio del profesado, la enseñanza y el aprendizaje, de tal manera que se combate ese “*paradigma ausente*”, a saber, la falta de atención de estudios acerca del profesorado universitario.

En primer lugar, es fundamental dar entrada y sentido a la siguiente idea: “Las plantillas docentes en las IES son heterogéneas”. Si bien hay estudios que resaltan que la configuración del profesorado universitario se llega a ajustar a partir de los lineamientos de refe-

rentes institucionales, a saber, Modelos Educativos, Modelos Académicos y demás instrumentos institucionales guías (Lodoño, 2015; Pérez-García, Matsui-Santana y Huerta-Amezola, 2012). De la misma manera, se puntualiza que desde la posición institucional tendría que reconocerse la multiplicidad de rasgos que definen al profesorado. Es el caso de considerar distintivos como: sexo, género, edad, tipo de formación, trayectoria profesional, nombramiento, participación en programas de evaluación y estímulos docentes, capacitación y actualización en el uso de las tecnologías del aprendizaje cooperativo (TACS) y las tecnologías del aprendizaje y el conocimiento (TICS) (Grediaga y López-Zárate, 2011).

De lo antes presentado, el punto clave en el contexto actual es el uso de las TACS y TICS. Lo anterior es un “viejo argumento”, en efecto, desde la esfera de los organismos internacionales estas indicaciones hacia el profesorado cuentan con un historial de por lo menos una década (De la Hoz-Franco, Martínez-Palmera, Combata-Niño y Hernández-Palma, 2019; UNESCO, 2016). El actual contexto afronta la educación superior, se reafirma la vigencia, factibilidad y necesidad de redoblar esfuerzos para conseguir que el profesorado adquiera este tipo de conocimientos de manera permanente para con eso generar un acercamiento más auténtico a una docencia universitaria que cumpla los requisitos que, no solo sean institucionales y de desarrollo profesional, si no que se reflejen en el aprendizaje del estudiante así como en su trayectoria escolar. Sin embargo, continúan encontrándose colores que contradicen lo antes escrito. El trabajo de Martínez-Pardo (2020) enfatiza que, en determinado contexto universitario en México, el profesorado que participa en acciones formativas en vías de mejorar su práctica docente presenta menor interés y avance en el área enfocada al uso de las TICS y TACS.

De la misma forma, se destaque el papel que juega la experiencia como un elemento transversal a la docencia universitaria: (1) La experiencia, si bien permite la adquisición de múltiples y diferentes aprendizajes, los cuales han provocado la configuración de diver-

sos perfiles académicos, en los que se destacan rasgos particulares que definen las relaciones entre colegas (trabajo de academia), así como con el estudiantado (tutoría, orientación y asesoría); igualmente, ha encaminado la construcción de estilos de enseñanza, traducidos en perfiles docentes diferenciados. Esto es interesante porque han sido tiempos de adaptación con base a experimentar y aprender de manera rápida y permanente; (2) A su vez, la experiencia es un elemento que no debe explicarse de forma lineal. Si bien, este conocimiento engloba lo que un docente efectúa dentro del aula, no se cuenta con la certeza de que un profesor con 35 años de experiencia sea un sujeto con el conocimiento más extenso y actualizado sobre su disciplina, así como de su manera de enseñar e interactuar con el estudiantado y sus colegas. Al contrario, pareciera que se ha apostado por afirmar que el profesorado joven es el que mayor capacidad ha tenido para solventar las problemáticas que han surgido en los últimos meses.

De antes presentado se concluye que, hace falta generar evidencias que den cuenta de las suposiciones planteadas y su injerencia en la docencia universitaria en la actualidad: ¿El profesorado con mayor experiencia es el que mejor adaptación tuvo (ha tenido) para efectuar las actividades que demanda su labor en el contexto de la pandemia? ¿El profesorado novel tuvo (ha tenido) mayor capacidad para estructurar – como una de las actividades que engloban la docencia universitaria – mejor sus clases mediante el uso de plataformas específicas? ¿Aún con una estructuración adecuada y un dominio alto de este tipo de recursos digitales, el profesorado con menor experiencia logró (ha logrado) una transmisión del conocimiento más significativo? ¿Se logró mudar con este tipo de adecuaciones a la eliminación de un tipo de clases tradicionales (magistrales, centradas en la voz del docente) o se repitieron modelos de clases con el justificante de que era a través de una computadora?

Con base a este escenario, es necesario hacer mención de las diferentes vías con las que ya se cuenta para transformar (haber transformado) la docen-



cia universitaria. Para esto, se retoma la premisa de que las IES han sido centros de investigación, tanto de forma interna, así como en la concepción como un objeto de estudio por parte de organismos externos. De esa relación con la investigación, con el paso de los años en diferentes latitudes, se ha construido un consenso sobre cuáles son los cambios que debe de vivenciar la educación para responder a los retos que las sociedades despliegan.

Los efectos provocados por la pandemia han demandado la adquisición de estrategias por parte de los docentes para transferir las clases presenciales al terreno de las plataformas digitales. Esta circunstancia, si bien ha implicado un gran esfuerzo respecto a la adaptación y adquisición urgente de conocimientos por parte de los docentes, del mismo modo demostró una gran carencia coligada al dominio de saberes con este tipo de modalidad y recursos (Corroza, Naranjo, Schmauck y Vega, 2020).

La educación a distancia puede impartirse mediante el uso de plataformas que permitan el acceso a aulas virtuales y eso facilite el encuentro del estudiantado y los docentes, así como el acercamiento a materiales educativos y de enseñanza en formato de texto y audiovisual. Con todo, también es una realidad que hay algunas dificultades que restringen este tipo de alternativa educativa, a saber, los problemas de conectividad (falta de acceso a equipos y conexión a Internet), las habilidades digitales, no solo del profesorado, también de los estudiantes, y por último, las situaciones vinculadas a una menor exposición a las tecnologías debido a problemas económicos, sociales y culturales (CEPAL, 2020). Es por eso que, reforzar la implementación de las TACS y TICS no debe de limitarse a los periodos de crisis y postcrisis, al contrario, es inexcusable repensar a detalle los resultados de la evidencia empírica que desde años atrás ya indicaban la formación en este tipo de nociones. En pocas palabras, es tiempo de cuestionar la visión tradicional de la educación presencial y la docencia universitaria, para promover la adecuación a escenarios, donde a partir del uso de recursos y herramientas tecnológicas faciliten el aprendizaje, así como el tipo de relaciones dentro del espacio laboral-académico.

Por ejemplo, ya comienzan a postularse los medios necesarios para su renovación; se podría enfatizar el apoyo a la formación inicial y la educación permanente mediante el uso de plataformas cada vez más sofisticadas para la organización de programas y cursos online masivos y abiertos (MOOCs, por sus siglas

en inglés) que consigan cubrir metodologías para la enseñanza renovada. Igualmente, apostar por la formación con base en grupos de expertos que laboren con grupos de académicos con el fin de organizar una comunidad de formadores en línea, los cuales pudiesen transferir conocimientos a otros docentes de diferentes latitudes que vayan más allá de tópicos ligados a la enseñanza, por ejemplo, la tutoría, vinculación y extensión. Un buen modelo a seguir es la manera en cómo los grupos de investigación y cuerpos académicos han trabajado con las nuevas formas de interacción para con eso generar productos de impacto que son un acercamiento a la realidad educativa actual.

Por último, es sustancial considerar que, afirmar que la docencia universitaria ha sido trastocada no es una idea que se limita al actuar del académico dentro de las instituciones y con sus relaciones con personajes claves. Esto es más extenso porque involucra discurrir al individuo que desarrolla la docencia universitaria como una persona incrustada en un encuadre laboral, el cual está diferenciado de manera puntual por las condiciones contractuales. Esto último es interesante, ya que demarca con firmeza que la docencia universitaria es un concepto claro, pero observado en la práctica es totalmente diferente entre el mismo profesorado. Prueba de ello es que, existe una diferenciación en categorías de empleo (remítase el lector a la primera parte del documento), y la carga laboral –antes y durante la pandemia– no ha sido la equivalente. Uno de los problemas más preocupantes es el que involucra al profesorado de asignatura, que es el de mayor presencia dentro de las IES a nivel nacional, y el que al mismo tiempo, es el grupo con menor respaldo laboral-económico (Suárez-Zozaya y Muñoz, 2016). A esto se le suma que este tipo de profesorado exteriorice otro tipo de problemáticas, como lo son; estrés, problemas físicos, síndrome de burnout, problemas emocionales y cognitivos, entre otros (Mansur, Del Valle y Ravelo, 2018).

#### CONSIDERACIONES FINALES

Para cerrar este escrito, es importante considerar las siguientes líneas en vías de generar intervenciones educativas que tengan la comitiva de fortalecer la docencia universitaria, esto sin dejar de reflexionar las condiciones impuestas a partir de la presencia de la pandemia. Se parte del siguiente cuestionamiento: “¿Hacia dónde va la docencia universitaria en el futuro inmediato?”. Para dar respuesta, se proponen dos

puntos de análisis: (a) El escenario educativo Post-covid y (b) La concepción de política pública bajo los lineamientos de una gobernanza con recortes económicos portentosos.

El primer escenario (de índole adaptativa y no planeada), envuelve una transición – nuevas reglas del juego pactadas por actores políticos fundamentales – respecto a cómo será la configuración del desarrollo académico en general, de ahí que, sea necesario replantear la docencia universitaria. El cambio por presentarse es de fondo, en este caso, una modificación estructural, donde la ruptura y el conflicto ocasionado por la pandemia provocarán transfigurar, entre otras tantas situaciones, cómo debe concebirse el concepto central de este escrito. Ante eso, la generación de políticas públicas vinculadas es una tarea que urge comience a efectuarse. Este tipo de herramientas deberán influir directamente en el terreno de las políticas institucionales, de ahí que, en el escenario práctico se logre consumir a partir de la selección de estrategias pertinentes para conseguir una organización más cercana a las necesidades actuales sobre la docencia universitaria. Por su parte, la gestión es una tarea que en la actualidad cobra un valor todavía más valioso de lo que era en el 2018.

El panorama de innovación de la docencia universitaria conlleva la formación de competencias acordes a las necesidades actuales. Por ejemplo, se buscaría la adquisición de competencias universales, esto sobrelleva –de forma tácita– la transdisciplinariedad, desde la cual se busca superar la fragmentación del conocimiento, a partir del enriquecimiento de las diferentes disciplinas. Si bien, lo antes mencionado está asociado a postulados teóricos ya considerados en el enfoque por competencias dentro de las IES a nivel internacional, en concreto, con los postulados teóricos del pensamiento complejo, es una empresa intelectual que requiere de mayor presencia en cuanto a evidencia para la generación de conclusiones que reflejen resultados exitosos en el futuro inmediato.

Con base a lo presentado es como se afirma que la docencia universitaria ha sido trastocada, en efecto, con estos argumentos lo que se trae a debate es trazar nuevas rutas de investigación, en este caso, configurar nuevos “paradigmas” que cuestionen y superen la conceptualización de la docencia universitaria tal cual se ha estructurado desde hace décadas, en este caso, de forma presencial. Por ende, repensar la categoría de análisis trabajada es un esfuerzo que, no solo deberá ajustar la dimensión metodológica para la estructu-

ración de cambios, sino que igualmente trastoca las bases epistemológicas. En este caso, es importante revisar la concepción acerca de categorías implícitas en la docencia universitaria, por ejemplo; en la actividad ligada a la docencia se tendrá que revisar la relación teórica-práctica, se debe de ahondar sobre el tipo de interacciones para lograr relaciones de enseñanza-aprendizaje satisfactorias.

En suma, si bien se trata de reformar la docencia universitaria, no se exime el papel que juega el estudiante, en concreto, reconocer que ese grupo también está en una etapa de adaptación y cambio. Por poner un caso: ¿Cómo aprenderán los estudiantes que tienen un presente relacionado al uso de plataformas digitales? Este tópico está supeditado a las múltiples teorías del aprendizaje postuladas dentro del campo de literatura especializada en años recientes, por eso es que, tampoco se puede deslindar el papel de la estructuración de las nuevas formas en cómo el aprendizaje pudiese ser transmitido con una efectividad igual que lo contemplado con la enseñanza-aprendizaje presencial antes de la contingencia.

El segundo escenario implica una postura de gobernanza por parte del Estado relacionada a la reducción de presupuestos en la mayoría de los sectores que engloban a la sociedad mexicana. En lo que concierne a la educación superior en general, se ha acatado una postura racional, que desde la esfera general del gobierno se solicita que las universidades den cuentas de forma transparente de los recursos que reciben, no obstante, el factor económico con las universidades públicas en el país es desolador. De las 35 que coexisten, 11 de ellas se encuentran en crisis, lo cual enfatiza (y demanda) la presencia de un nuevo modelo de financiamiento que dé salida a esta gran problemática (Polin, 2019; Integralia-SEP, 2020).

Asimismo, el Proyecto de Presupuesto de Egresos de la Federación 2020 (PPEF) es un medio que en vez de aminorar la crisis, la potencializa. Verbigracia, se propone una disminución en términos reales del subsidio federal y de fondos extraordinarios para organismos descentralizados estatales, a la par, el Fondo para Obligatoriedad de la Educación Superior no se incluye dentro del presupuesto. En el mismo tenor, a las reducciones del subsidio federal se le suma la disminución y en algunos casos hasta la extinción de fondos extraordinarios. Por ejemplo, el caso del Programa para la Inclusión y la Equidad Educativa (S244), los programas para el Fortalecimiento a la Excelencia Educativa (S300) y de Carrera Docente (U040), que vivenciaron

reducción en el presupuesto entre el 26.6% y el 30.7% respectivamente (Integralia-SEP, 2020; Polin, 2019).

Es cierto que habido intentos por exigir un cambio presupuestal, como el caso de la reunión entre la ANUIES y rectores de Universidad Públicas Estatales (UPES) e Institutos Tecnológicos con los diputados que integran la Comisión de Presupuesto y Cuenta Pública, donde se solicitó un incremento de 17 mil 230 mdp, de los cuales 7 mil 678 corresponderían al Fondo para la Obligatoriedad, la cuestión se convirtió en polémica porque la respuesta del presidente López Obrador se mantuvo en la lógica de dar cuenta al dinero recibido y reportar el destino donde se ejerció. En conclusión, se observa una autonomía condicionada, en este caso, dar cuentas transparentes en el manejo de los fondos (Integralia-SEP, 2020).

El panorama mostrado refleja una realidad educativa sometida a los recortes financieros. Lo peor es que, la reacción ante la austeridad republicana, en vez de aproximarse a la adaptación para seguir en función, el problema ha ido más a fondo. Al encontrar recortes en general, la comunidad académica ha sido revuelta, entonces ¿cuáles han sido las reacciones por parte de este gremio respecto a tal situación? Lo antes mencionado tiene correlación con el siguiente contexto: el académico debe tomar decisiones y comportarse al mismo tiempo que mantiene una disputa con sus intereses (coherentes) ante escenarios de injusticia que se encadenan al ambiente laboral. Por eso las reacciones de la academia no han sido tan punzantes; si existe una defensa legítima que genere incomodidad a quien es el órgano que dispone del presupuesto (Gobierno Federal) el temor es a otra reacción agresiva que impacte todavía más en la esfera económica de los académicos. La postura intervencionista del Estado, va más allá del control. De hecho, esto puede interpretarse como una intervención aún más punitiva (Acosta, 2020).

En resumen, lo analizado y propuesto desde este trabajo, no es un planteamiento que se ajuste a la realidad de gobernanza federal del presente sexenio. Los aportes y críticas constructivas que surgen de los argumentos bosquejados solamente cuadran con un escenario que apuesta por la innovación para conseguir la transformación educativa, en especial, en la reformulación de la docencia universitaria. Finalmente, si bien la reflexión presentada discurrió en torno un tema en específico, no se debe abandonar el hecho de que para el escenario educativo general es necesaria la generación, implementación y evaluación de políticas públicas e institucionales que busquen ser el medio para la consumación de gestiones triunfantes.

FUENTES DE CONSULTA

- Acosta, A. (2004). "El Soborno de los Incentivos". En I. Ordorika (Coord.). *La Academia en Jaque. Perspectivas Políticas sobre la Evaluación de la Educación Superior en México*. México: Porrúa.
- Acosta, A. (2010). *Príncipes, Burócratas y Gerentes. El Gobierno de las Universidades Públicas en México*. México: ANUIES.
- Acosta, A. (2013). *Historias Paralelas II: 15 Años Después. Políticas, Cambios y Continuidades en Universidades Públicas en México*. México: UACJ.
- Acosta, A. (2020, sd, sd). *Los Gatos Muertos de la Modernización: Estímulos* [El suplemento de la educación superior: Campus Milenio]. Disponible en: <https://suplementocampus.com/adrian-acosta-gatos-muertos-de-la-modernizacion/>
- Alaniz-Hernández, C. (2018). "La Docencia en el Nivel Básico en México: De la Profesionalización a la Precarización". En *Apuntes Universitarios*, Vol. 8, No. 2, p.p. 1-16. Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=467655995005>
- Álvarez, N., Obando, M. y Torres, A. (2010). "Fortalecimiento de la Comprensión Sociohumanista en la Formación del Estudiante Universitario como una Necesidad Actual". En *Fundamentos en Humanidades*, Vol. 11, No. 21, p.p. 21-36.
- Amber, D. y Suárez, C. (2016). "La Formación Docente Universitaria: Claves Formativas de Universidades Españolas". En *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, Vol. 18, No. 3, p.p. 51-64. Disponible en: <http://redie.uabc.mx/redie/article/view/996>
- Arziga, J., Quintero, D. y Morales, R. (2016). Políticas Educativas y Calidad en la Educación Superior. 21° Encuentro Nacional sobre Desarrollo Regional en México. Mérida, Yucatán, 15-18 de noviembre. AMECI- DER-ITM.
- Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (2018). *Visión y Acción 2030. Propuesta de la ANUIES para Renovar la Educación Superior en México*. México: ANUIES.
- Banco Interamericano de Desarrollo (2018, Julio 12). *Estudio del BID Revela Esfuerzo de la Región por Mejorar sus Políticas Docentes*. [BID PRENSA]. Disponible en: <https://www.iadb.org/es/noticias/estudio-del-bid-revela-esfuerzos-de-la-region-por-mejorar-sus-politicas-docentes>
- Banco Mundial. (2018). *Informe sobre el Desarrollo Mundial 2018: Aprender para Hacer Realidad la Promesa de la Educación* (Cuadernillo del "Panorama General"). Estados Unidos: Banco Mundial.
- Beck, U. y Beck-Gernsheim, E. (2012). *La Individualización. El Individualismo Institucionalizado y sus Consecuencias Sociales y Políticas*. España: Paidós.
- Bruns, B. y Luque J. (2014). *Profesores Excelentes. Cómo Mejorar el Aprendizaje en América Latina y el Caribe*. Estados Unidos: Banco Mundial.
- Comas, O. y Domínguez, H. (2004). "Los Programas de Estímulos como Política de Modernización de la Educación Superior Mexicana". En *Iztapalapa*, No. 56, p.p. 59-103.
- Comas, O. y Lastra, R. (2013). "Las Notas Graves de la Sonata de los Estímulos y la Nota Final". En *Reencuentro. Análisis de Problemas Universitarios*, No. 68, p.p. 42-48.
- Comisión Económica para América Latina y el Caribe (2020). *Las Oportunidades de la Digitalización en América Latina Frente al Covid-19*. ONU/Corporación Andina de Fomento.
- Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior (2018). "Perspectivas y Retos de la Educación Superior en México". En *1er Congreso Internacional: Perspectivas, Alcances, Evaluación y Horizontes de la Educación Superior en México*. Puebla: COEPES.
- Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (2015). *Reglas de Operación de los Programas del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología*. Disponible en: [http://www.dof.gob.mx/reglas\\_2016/CONACYT\\_27122015\\_01.pdf](http://www.dof.gob.mx/reglas_2016/CONACYT_27122015_01.pdf)
- Corroza, M., Naranjo, L., Schmauck, T y Vega, E. (2020). *COVID-19. Aspectos Biológicos, Clínicos y Sociológicos: Una Revisión* (Segunda edición). Repositorio digital Nullius in verba site 2711-2616. Disponible en: <https://nulliusinverbasite.com/covid-19/>
- De Ibarrola, M. y Silva, G. (2015). "Políticas Públicas de Profesionalización del Magisterio en México". En *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, Vol. 45, No. 1, p.p. 143-196. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=270/27035790006>
- De la Hoz-Franco, E., Martínez-Palmera, O., Combita-Niño, H. y Hernández-Palma, H. (2019). "Las Tecnologías de la Información y la Comunicación y su Influencia en la Transformación de la Educación Superior en Colombia para el Impulso de la Economía Global". En *Información Tecnológica*, Vo. 30, No. 1, p.p. 255-262. Disponible en: <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07642019000100255>
- Didou, S. (2014). *La UNESCO y la Educación Superior, 20142017: Aportes de la Reunión de Cátedras UNESCO sobre la Educación Superior, las TIC en la Educación y los Profesores*. Disponible en: <http://www.iesalc>

- unesco.org/ve/index.php?option=com\_content&view=featured&Itemid=1146&lang=es
- Figueroa, I. y Gómez, M. (2015). "Cuestionar y Problematizar la Propia Práctica: Investigación Acción Transformadora en los Procesos de Desarrollo Profesional Docente". En *Summa Psicológica UST*, Vol. 12, No. 2, p.p. 31-42. Disponible en: doi:10.18774/summa-vol12.num2-258.
- Francis, S. y Cascante, N. (2010). "Aproximaciones Teórico Conceptuales para Comprender la Relación de Comunidades Académicas con el Saber Pedagógico de Universitario". En *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación*, No. 10, p.p. 1-13.
- Galaz, J., Gil, M., Padilla, L., Sevilla, J., Arcos, J. y Martínez, J. (2012). *La Reconfiguración de la Profesión Académica en México*. México: UAS-UABC.
- Gil-Antón, M. (2009). "El Oficio Académico: Los Límites del Dinero". En A. Arnaut. y S. Giorguli (Coord.). *Los Grandes Problemas de México*. México: El Colegio de México.
- Giroux, H. (2006). *La Escuela y la Lucha por la Ciudadanía: Pedagogía Crítica de la Época Moderna*. México: Siglo XXI.
- Gobierno de la República. (2018). *Plan Nacional de Desarrollo 2018-2024*. México: Gobierno de la República.
- Gobierno de la República. (2019). *Plan Nacional de Desarrollo 2019-2024*. México: Gobierno de la República.
- Grediaga, R. y López-Zárate, R. (2011). *Aportaciones a la Agenda de Investigación sobre Educación Superior 2010-2020*. México: UAM.
- Gutiérrez, J. (2017). "Políticas de Evaluación del Desempeño Docente Universitario, Mito o Realidad". En *Educación Médica Superior*, Vol. 31, No. 3, p.p. 1-18. Disponible en: <http://www.ems.sld.cu/index.php/ems/rt/printerFriendly/1010/509>
- Harvey, L. y Green, D. (1993). "Defining Quality". En *Assessment & Evaluation in Higher Education*, Vol. 18, No. 1, p.p. 9-34.
- Hernández, M. (1998). *Tres Décadas de Políticas del Estado en la Educación Superior*. México: ANUIES.
- Imbernón, F. (2011). Un Nuevo Desarrollo Profesional del Profesorado para una Nueva Educación. En *Revista de Ciencias Humanas*, Vol. 12, No. 19, p.p. 75-86. Disponible en: <http://revistas.fw.uri.br/index.php/revistadech/article/view/343>
- Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática (2018). *Matrícula Escolar según el Nivel Educativo por Entidad Federativa, Nivel Educativo, Ciclo Escolar y Sexo*. México: INEGI. Disponible en: [https://www.inegi.org.mx/app/tabulados/pxweb/inicio.html?rxid=85f6c251-5765-4ec7-9e7d-9a2993a42594&db=Educacion&px=Educaci%C3%B3n\\_096](https://www.inegi.org.mx/app/tabulados/pxweb/inicio.html?rxid=85f6c251-5765-4ec7-9e7d-9a2993a42594&db=Educacion&px=Educaci%C3%B3n_096)
- Integralia-SEP. (2020). *Planeación, Programación y Rendición de Cuentas del Presupuesto de las Universidades Públicas en México: Razones, Resultados, Retos*. México: UdeG.
- International Consortium for Educational Development (2013). *Consortium internal Rapport*.
- Jara, N. y Díaz-López, M. (2017). "Políticas de Evaluación del Docente Universitario, Mito o Realidad". En *Educación Médica Superior*, Vol. 31, No. 2. Disponible en: <http://scielo.sld.cu/pdf/ems/v31n2/ems18217.pdf>
- Latapí, P. (2008). *Una Buena Educación. Reflexiones sobre la Calidad. Conferencia Magistral al recibir el Doctorado Honoris Causa de la Universidad de Colima*. México, agosto de 2008.
- Laudadio, J. (2015). "Ser Profesor Universitario, Desafío Digno de Ser Emprendido". En *Perspectiva Educativa, Formación de Profesores*, Vol. 54, No. 1, p.p. 163-177.
- Londoño, G. (2015). "La Docencia Universitaria: Realidad Compleja y en Construcción. Miradas desde el Estado del Arte". En *Itinerario Educativo*, No. 66, p.p. 47-85.
- López, J. (2000). *Desarrollo Humano y Práctica Docente*. España: Trillas.
- Mansur, R., Del Valle, D. y Ravelo, X. (2018). "La Amenaza del Burnout en Docentes Universitarios". En *Didac*, No. 72, p.p. 4-10. Disponible en: <https://biblat.unam.mx/hevila/Didac/2018/no72/2.pdf>
- Martínez-Olive, A. (2010). "La Construcción del Programa Nacional para la Actualización Permanente de los Maestros de Educación Básica en Servicio". En B. Barba y M. Zorrilla (Eds.). *Innovación Social en Educación: Una Base para la Elaboración de Políticas Públicas*. México: Siglo XXI/Universidad Autónoma de Aguascalientes.
- Martínez-Pardo, A. (2020). *La Formación y Certificación de Profesores Universitarios (Tesis de Maestría)*. Universidad de Guadalajara, Zapopan.
- Mendoza, J. y Roux, R. (2015). "La Investigación Docente y el Desarrollo Profesional Continuo: Un Estudio de Caso en el Noreste Mexicano". En *Innovación Educativa*, Vol. 16, No. 70, p.p. 43-60.
- Mendoza-Rojas, J. (2018). *Subsistemas de Educación Superior. Estadística Básica 2006-2017*. México: DGEI/UNAM.
- Monzoy, E., Acosta, D. y Sánchez, C. (2011). "La Capa-

- citación Docente, Factor Clave en la Calidad de la Educación Superior en el Instituto Tecnológico de Oaxaca”. En *Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, Vol. 1, No. 2, p.p. 1-13.
- Moreno, T. (2016). “El Currículo por Competencias en la Universidad: Más Ruido que Nueces”. En *Revista de la Educación Superior*, Vol. 39, No. 154, p.p. 77-90. Disponible en: [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0185-27602010000200004&lng=es&tln=es](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-27602010000200004&lng=es&tln=es)
- Olaskoaga, J., Marúm, E. y Partida, M. (2014). “La Diversidad Semántica y el Carácter Político de las Nociónes de Calidad en la Educación Superior de México”. En *Revista de la Educación Superior*, Vol. 44, No. 173, p.p. 85-102.
- Olaskoaga, J., Marúm, E., Rosario, V. y Pérez, D. (2013). *Universidades en Movimiento. El Debate acerca de la Gestión de la Calidad y las Actitudes del Profesorado ante las Transformaciones Universitarias*. México: ANUIES.
- Olvera, A. (2013). “Las Últimas Cinco Décadas del Sistema Educativo Mexicano. En *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, Vol. 43, No. 3, p.p. 73-97. Disponible en: <https://www.redalyc.org/pdf/270/27028898003.pdf>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2005). *Hacia las Sociedades del Conocimiento*. Francia: UNESCO.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2016). *Competencias y Estándares TIC desde la Dimensión Pedagógica: Una Perspectiva desde los Niveles de Apropiación de las TIC en la Práctica Educativa Docente*. Colombia: Pontificia Universidad Javeriana.
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (2012). *Preparing Teachers and Developing School Leaders for the 21st Century: Lessons from Around the World*. Francia: OCDE.
- Oviedo, M., Fiszbein, A. y Sucre, F. (2015). *Aprendizaje para Todos: Un Desafío Pendiente para América Latina*. Comisión para la Educación de Calidad para Todos: Documento de Antecedentes. Disponible en: <http://www.thedialogue.org/wp-content/uploads/2015/07/Aprendizaje-para-todos-web-2.pdf>
- Pérez-García, I., Matsui-Santana, O. y Huerta-Amezola, J. (2012). “Experiencia Docente en las Competencias Profesionales Integradas en el Centro Universitario de Ciencias de la Salud de la Universidad de Guadalajara”. En *Revista de Educación y Desarrollo*, No. 22, p.p. 51-57.
- Planas-Coll, J. (2013). “El Contrasantido de la Enseñanza Basada en Competencias”. En *Universia*, Vol. 10, No. 4, p.p. 75-92.
- Polin, M. (17 de octubre, 2019). “Presupuesto 2020 Agrava la Crisis de las Universidades Públicas. En *Animal Político*. Disponible en: <https://www.animalpolitico.com/blog-invitado/presupuesto-de-2020-agrava-la-crisis-de-las-universidades-publicas-estatales/>
- Programa de Promoción de la Reforma Educativa de América Latina y el Caribe (2012). “El Actual Escenario de las Políticas Docentes en América Latina”. En *Formas y Reformas de la Educación. Serie Políticas*, Vol. 14, No. 41, p.p. 1-4
- Rosario, V. (1996). *La Transición de la Universidad Mexicana: El Caso del Cambio Estructural*. (Trabajo Inédito). México.
- Sánchez-Mendiola, M. y Martínez-Hernández, A. (2019). *Formación Docente en la UNAM: Antecedentes y la Voz de su Profesorado*. México: UNAM.
- Schwill, J. y Dembélé, M. (2007). *Global Perspectives on Teacher Learning: Improving Policy and Practice, Fundamentals of Educational Planning Series* Paris: IIEP/UNESCO.
- Secretaría de Educación Pública (2013). *Serie Histórica y Pronósticos de la Estadística del Sistema Educativo Nacional, México*. México: Sistema Nacional de Información Estadística Educativa-SEP.
- Secretaría de Educación Pública (2013a). *Evaluación de Resultados del Programa de Mejoramiento del Profesorado 2011-2012*. México: SEP. Disponible en: [https://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/2844/1/images/a1\\_promep.pdf](https://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/2844/1/images/a1_promep.pdf)
- Secretaría de Educación Pública (2017). *Programa de Fortalecimiento de la Calidad Educativa. Guía para la Formulación de la Planeación Estratégica Académica y de la Gestión Institucional 2018-2019*. México. Disponible en: [http://www.dgesu.ses.sep.gob.mx/Documentos/DFI/Transparencia/PFCE/Guia\\_PFCE\\_2018\\_2019.pdf](http://www.dgesu.ses.sep.gob.mx/Documentos/DFI/Transparencia/PFCE/Guia_PFCE_2018_2019.pdf)
- Secretaría de Educación Pública/Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (2015). *Agenda SEP-ANUIES para el Desarrollo de la Educación Superior*. Disponible en: [http://www.anui.es.mx/media/docs/Agenda\\_SEP-ANUIES.pdf](http://www.anui.es.mx/media/docs/Agenda_SEP-ANUIES.pdf)
- Secretaría de Educación Pública-DGPPYEE (2019). *Principales Cifras del Sistema Educativo Nacional 2018-2019*. México: SEP. Disponible en: [https://www.planeacion.sep.gob.mx/Doc/estadistica\\_e\\_indicadores/principales\\_cifras/principales\\_cifras\\_2018\\_2019\\_bolsillo.pdf](https://www.planeacion.sep.gob.mx/Doc/estadistica_e_indicadores/principales_cifras/principales_cifras_2018_2019_bolsillo.pdf)
- Shulman, J. (1987/2005). “Conocimiento y Enseñanza:



Fundamentos de la Nueva Reforma. Profesorado”. En *Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, Vol. 9, No. 2.

Stes, A. y Van Petegem, P. (2015). “Impacto de la Formación del Profesorado Universitario: Aspectos Metodológicos y Propuesta para Futuras Investigaciones”. En *Revista EDUCAR*, Vol. 51, No. 1, p.p. 13-36. Disponible en: <http://dx.doi.org/10.5565/rev/educar.642>

Suárez-Zozaya, M. y Muñoz, H. (2016). “¿Qué pasa con los Académicos?”. En *Revista de la Educación Superior*, Vol. 45, No. 180, p.p. 1-22. Disponible en: <https://doi.org/10.1016/j.resu.2016.08.003>

Tünnermann, C. (2000). *Universidad y Sociedad*. Venezuela: Comisión de Estudios de Posgrado, Facultad de Humanidades y Educación, Universidad Central de Venezuela, Ministerio de Educación, Cultura y Deportes.

Universidad de Guadalajara (2016). *Reglamento del Programa de Estímulos al Desempeño Docente de la Universidad de Guadalajara*. México: UdeG.

Universidad de Guadalajara. (2020). Acuerdo 13. Lineamientos para la Operación del PROINNOVA de la UdeG. México: UdeG.

Vélaz de Medrano, C. y Vaillant, D. (2012). *Aprendizaje y Desarrollo Profesional Docente. España: Organización de Estados Iberoamericanos/Fundación Santilla*.

Zorrilla, J. (2012). “Prioridades Formativas para el Bachillerato Mexicano. La Agenda Mínima”. En *Perfiles Educativos*, Vol. 34, Número Especial, p.p. 70-83.