

# La productividad académica: una lectura de la investigación y la docencia

José Luis Torres Franco  
Juana Juárez Romero\*

Se presentan algunas reflexiones sobre la estrategia de modernización educativa que puso en práctica la Universidad Autónoma Metropolitana (UAM) hace más de una década. En esta estrategia, la figura del profesor-investigador se ha consolidado mediante la integración de áreas de investigación, las cuales se constituyen como instancias autorreguladoras de la producción y difusión científica en un primer momento y de la docencia en uno segundo. Pese a la importancia de tales medidas y de sus efectos en la dinámica del quehacer universitario, hasta la fecha no se han puesto a discusión los resultados que ha arrojado esta política. No se cuenta con diagnósticos que reporten el comportamiento de la productividad científica de los profesores-investigadores, de su calidad, impacto o función, ni de la influencia que este sistema ha tenido en las concepciones y percepciones que sobre la docencia tienen los diferentes actores universitarios.

Se muestran datos que orienten el análisis de un modelo de desarrollo académico en particular. La información se refiere al caso específico del Departamento de Sociología de la División de Ciencias Sociales y Humanidades (DCSH) de la Unidad Iztapalapa. Se trata de un estudio exploratorio y es una aproximación al problema; por ello, no se pretende hacer extensivos los hallazgos a la totalidad de los departamentos y divisiones. Su propósito es animar la reflexión en torno a nuestro quehacer cotidiano.

## Introducción

Pese a la vigencia que han adquirido las políticas de evaluación en los últimos años en nuestras universidades, el tema encierra en su origen diversas paradojas. Por un lado, por ejemplo, se han desarrollado diver-

\* Profesores investigadores del Departamento de Sociología de la Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Iztapalapa.

los instrumentos de evaluación a partir de los cuales se busca medir y promover la productividad y la eficiencia de instituciones, grupos e individuos; por otro, se han desarrollado complejos sistemas de evaluación que sin embargo no garantizan un mejoramiento de las funciones esenciales de la universidad, a saber: la investigación, la docencia y la difusión y preservación de la cultura.

Así, frente a la ausencia de antecedentes a partir de los cuales la tarea de evaluar tuviera un punto de partida, los mecanismos de becas y estímulos, sobre la base de la medición de la productividad, se han convertido primordialmente en instrumentos de autocontrol y han posibilitado la edificación de un sistema de deshomologación salarial del trabajo universitario. La principal característica de tales mecanismos de evaluación es que no dan cuenta de la calidad de los procesos, ni los resultados son objeto de un análisis que permita retroalimentar las actividades que miden su calidad o cualidades o bien la función social que cubren o deberían cubrir.

La importancia que han adquirido estas políticas ha generado una gestión universitaria cada vez más determinada por una política de evaluación que con el paso del tiempo adquiere mayor capacidad directriz sobre la distribución de los recursos presupuestales y de incentivo salarial, al tiempo que pierde sus posibilidades diagnósticas y de solución de problemas.

En este escenario resulta necesario trabajar en la elaboración de propuestas y de análisis en el ámbito académico que posibiliten la elaboración de estrategias de evaluación capaces de enriquecer el quehacer universitario de un modo integral y que no obvie u olvide la función social de la universidad de cara al contexto actual.

En esta comunicación presentaremos algunas reflexiones sobre la estrategia de modernización educativa que implementó la Universidad Autónoma Metropolitana (UAM) hace más de una década. El eje de tal estrategia ha sido la creación de un estilo de producción científica basado en el autocontrol a través de la implantación de un sistema de becas y estímulos a la producción semejante al que se ha promovido dentro del sector industrial.

En esta estrategia, la figura del profesor-investigador —ajena por cierto a la mayoría de las instituciones de educación superior en el país hasta hace poco tiempo— se ha consolidado en nuestra institución mediante la integración de áreas de investigación, las cuales se constituyen como

instancias autorreguladoras de la producción y difusión científica en un primer momento y de la docencia en uno segundo. Pese a la importancia de tales medidas y de sus efectos en la dinámica del quehacer universitario, hasta la fecha no se han puesto a discusión los resultados que en conjunto ha arrojado esta política de desarrollo. No se cuenta con diagnósticos que reporten el comportamiento de la productividad científica de los profesores-investigadores, de su calidad, impacto o función, ni de la influencia que este sistema ha tenido sobre las concepciones y percepciones que sobre la docencia tienen los diferentes actores universitarios.

En esta dirección, el presente trabajo tiene por objetivo mostrar algunos datos que sirvan como elementos orientadores en el análisis de un modelo de desarrollo académico en particular. La información utilizada se refiere al caso específico de la División de Ciencias Sociales y Humanidades (DCSH) de la Unidad Iztapalapa y en particular al Departamento de Sociología. En él se incorporan los resultados de un trabajo realizado durante 1995 sobre el perfil docente de los profesores de la División, además de la información contenida en los informes de actividades 1994-1998 del Departamento de Sociología, con la que se pretende realizar un seguimiento de las actividades de docencia, producción y difusión científica de los profesores del Departamento durante los cinco últimos años. Se trata de un estudio exploratorio y es una aproximación al problema; por ello, no pretendemos hacer extensivos los hallazgos a la totalidad de los departamentos y divisiones. Su propósito es sólo animar la reflexión en torno a nuestro quehacer cotidiano.

## **1. Modernización educativa: nuevas formas de organización del trabajo y de remuneración**

La política educativa desarrollada durante la primera mitad de la década de los ochenta significó un duro golpe para las universidades públicas. En un contexto de austeridad, el deterioro en los niveles de bienestar de los profesores universitarios fue uno de los indicadores más evidentes de que las cosas no iban bien en las universidades. Esto se tradujo en el abandono del campus universitario en busca de un complemento económico que en muchas ocasiones llegó a constituirse en la parte primordial del sustento de los profesores. Colateralmente a las cada vez más rígidas políticas de contención salarial a escala nacional, el crecimiento

en la demanda de estudios superiores aumentó significativamente. De estos hechos resultó una universidad pública basada en la fórmula de crecimiento con recursos escasos.

Los efectos de esta política no se hicieron esperar. Hacia la segunda mitad de los ochenta era evidente que la crisis social se había instalado en las universidades públicas, manifestándose en los crecientes contingentes de egresados sin empleo o de empleados en ocupaciones que no requerían los niveles de calificación otorgados por la universidad. Se había entrado en una etapa de desfase entre las demandas del mercado de trabajo profesional y la oferta de egresados universitarios.

Al mismo tiempo, el discurso oficial comenzó a cambiar; así, de la “austeridad” se pasó a la “reestructuración productiva”. La salida a la crisis generalizada por la que atravesaba el país se centró en la modernización basada en procesos de reestructuración económica, orientada por una política neoliberal. La idea básica era la de que la productividad y el problema de las remuneraciones quedaban fuera de la tutela del Estado. De ahí surgió la idea de buscar formas de incrementar la productividad de manera que el salario quedara ligado a ella. En realidad no se tuvo que buscar mucho, las nuevas formas de organización del trabajo y de remuneración que se habían venido impulsando en Japón y algunos países europeos vinieron a representar la respuesta a esa búsqueda. Entonces, empezaron a surgir novedosas formas de organizar el trabajo y, desde luego, de remuneración.

En este contexto, las universidades públicas iniciaron un proceso de reestructuración académica que respondía a dos cuestiones primordiales: a) elevar la calidad educativa de la universidad y b) lograr la permanencia de los profesores en la universidad. Así, a finales de los ochenta, concretamente en mayo de 1990, se elaboró una Propuesta General de Medidas para apoyar la Permanencia del Personal Académico de la Universidad Autónoma Metropolitana. Su punto central era el otorgamiento de una beca de apoyo a la permanencia con base en el desempeño académico. En términos de política salarial, la figura de la beca significaba un paso decisivo en la flexibilización de las remuneraciones de los profesores universitarios. Como se especifica en dicha propuesta:

...se escogió la figura de la beca pues tiene ventajas sobre otros procedimientos. En primer lugar, las becas se ubican en un régimen fiscal específico y están exentas de todo gravamen, por lo que los beneficiarios obtendrían recursos libres de impuestos. En segundo lugar, la

beca puede ser otorgada, renovada o cancelada de acuerdo a los objetivos que se persigan, de tal forma que la evaluación de su cumplimiento pueda regular de un modo flexible su aplicación (UAM, 1990).

De este modo, la reestructuración académica se basó en una política de promoción salarial mediante estímulos y becas, lo cual supuso un proceso de evaluación institucional del trabajo académico de naturaleza contradictoria ya que, como señalaba Olac Fuentes, unas veces fue definida como mecanismo reestructurativo y otras utilizada simplemente como mecanismo de control de la producción, de cuyos resultados dependía la asignación de recursos financieros (de Garay, 1998).

En suma, el quehacer universitario se ha enfrentado a diversas situaciones que inciden directamente en el desarrollo y definición de sus tareas. Por un lado, está la redefinición de los procesos de control del trabajo académico que privilegia *de facto* las actividades vinculadas a la investigación y desvaloriza con ello el ejercicio de la docencia. De hecho, en el caso de la UAM, esto se ha intentado compensar con el establecimiento de una beca de docencia, la cual entró en vigor en el año de 1992. Puede presumirse que en tanto figuras independientes tales estímulos no procuran el desarrollo integral de la figura de profesor-investigador propia de esta universidad; pese a ello, en tanto líneas directrices, tienen una influencia en la especificación del quehacer académico en el trabajo cotidiano.

Por otro lado, en el ámbito social, la crisis económica y social ha deslegitimado en parte la idea de que una formación profesional, universitaria, es sinónimo de éxito. Sin embargo, frente a un mercado de trabajo cada vez más estrecho, la universidad siguió presentándose como la única alternativa de movilidad para amplios sectores de la sociedad.

Así, mientras los profesores-investigadores deben responder a las nuevas condiciones de desarrollo creadas por la universidad, la población estudiantil busca la satisfacción de las expectativas creadas por su entorno y por sus necesidades inmediatas.

Finalmente, todo esto ocurre sin que se lleve a cabo una evaluación de cómo tales medidas y condiciones inciden en el papel social de la universidad pública;<sup>1</sup> menos aún se analizan los efectos de ese proceso de reestruc-

<sup>1</sup> Latapí, haciendo referencia a la reseña de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE, por sus siglas en inglés) sobre la educación superior y la educación media

turación en las percepciones y concepciones que de la docencia y de la universidad poseen dos de los actores directamente involucrados en el quehacer universitario: los profesores y los estudiantes.

## 2. Concepciones de la docencia en la UAM-I

La indagación sobre el quehacer docente supone considerar, en primer lugar, que la UAM tiene como base de su desarrollo la figura del profesor-investigador. Ello supone un trabajo integral donde ambas actividades de enseñanza y de investigación tienen un vínculo importante. De hecho, su finalidad es hacer de las tareas de docencia y de investigación una fórmula combinada a partir de la cual sea posible responder a las exigencias sociales, a la vez que avanzar en el conocimiento y en la formación de los estudiantes (UAM, 1973). Así, la docencia se piensa como una actividad que se encuentra estrechamente ligada a las tareas propias de la investigación y de desarrollo del conocimiento y, en consecuencia, deberá ser un producto de esta fórmula que enriquecerá la formación de los estudiantes.

En segundo lugar, tal indagación supone considerar tanto las reformas puestas en marcha en la institución como el estado actual de la educación superior, mismo que puede sintetizarse a partir de, al menos, tres situaciones:<sup>2</sup> la derivada de la competencia internacional, la cual exige modelos

superior de México, subraya *el papel social* que ha caracterizado a la universidad frente a la descripción hecha por tal organismo que la reduce a “la equidad” en el acceso a las oportunidades y de manera vaga hace referencia a “las demandas sociales y económicas”. Así, el autor señala: “En nuestra tradición, la consciencia de las universidades, principalmente de las públicas, va más allá: aspiran a extender su responsabilidad intelectual a la orientación del desarrollo del país, a decir su palabra, a partir de su conocimiento especializado, respecto a las políticas públicas y a la conducción de los procesos sociales, de lo cual se derivan también proyecciones al orden político” (Latapí, 1996: 12). Así, las universidades son más que un instrumento de cambio, son ellas mismas parte del desarrollo histórico y político del país; por ello resulta indispensable discutir hacia dónde las dirigen las nuevas políticas de desarrollo.<sup>2</sup> “El gobierno ha impulsado desde hace varios años un nuevo esquema de políticas para la educación superior cuyos orígenes y fundamentos se pueden encontrar en: a) factores de contexto reconocidos por diversos agentes internos y externos en el plano nacional e internacional; b) un diagnóstico sobre la crisis general de la educación superior (Brunner *et al.*, 1995, citado por Álvarez y González, 1998), y c) la pérdida de legitimidad de funciones políticas y sociales. Este esquema coincide con lo que Levy, 1997 (citado por Álvarez y González, 1998) llama un plan o un paradigma de reformas en el plano internacional, cuyos rasgos

de estandarización y certificación profesional que posibiliten el intercambio académico; la derivada de los cambios sociales producto tanto del proceso de internacionalización como de las condiciones sociopolíticas y económicas del país, que marcan un cambio esencial en la economía y sus formas de funcionamiento y en la vida cotidiana, en los valores y expectativas de los grupos y, por último, el deterioro que vive la educación superior en México desde hace algunos años.

En este sentido y frente a las diversas circunstancias de la educación superior en general y del modelo UAM en particular, es difícil concebir la existencia de un modelo de docencia capaz de orientar en una misma dirección simultáneamente las expectativas de los profesores-investigadores, de las autoridades y de los estudiantes. De hecho, y pese a la definición propia de la UAM en torno al docente, encausada sobre todo a la tarea de investigación, la figura de la cátedra y su quehacer constituyen sobre todo una referencia de orden legislativo. La docencia aparece así como un objetivo general carente de orientaciones particulares sobre su desarrollo (Juárez, Muñoz y Torres, 1996).

En este contexto se presentan los resultados de una investigación cuyo objetivo era conocer las ideas, atributos y valores que estudiantes y profesores de la División de Ciencias Sociales y Humanidades asignan a un “buen docente”.<sup>3</sup> En efecto, la intención era identificar las ideas que en torno a la enseñanza poseían los grupos involucrados. Se utilizó como referente teórico el enfoque estructural de la representación social y sus recursos técnicos.

Según este enfoque, una representación social es un conjunto organizado de informaciones, actitudes y valores de un grupo social. Ello supone la existencia de una estructura a partir de la cual adquiere forma tal contenido (Abric, 1996).

La idea básica es que “toda representación se organiza en torno a un núcleo central...” (Abric, 1994: 73). El núcleo y la significación de una representación son determinados por tres factores: la naturaleza del objeto representado, la relación del grupo con dicho objeto y los sistemas de

básicos son ‘la reducción de subsidios estatales, los vínculos con el sector productivo y una mayor evaluación y responsabilidad para lograr una calidad y eficiencia elevadas.’” (Álvarez y González, 1998: 60-61).

<sup>3</sup> La investigación fue realizada como una de las tareas que el grupo asesor de la Comisión Divisional del Premio a la Docencia año 1996, en la cual participamos, decidió realizar para la definición de una estrategia de evaluación de los candidatos a dicho premio.

valores y normas que constituyen el medio ideológico del momento y el propio al grupo (Rouquette y Rateau, 1998).

Los componentes de una representación social y su núcleo son de dos tipos: funcionales (de orden práctico) y normativos (de orden valorativo).

Para esta perspectiva, el estudio de las representaciones sociales requiere del uso de métodos cuyo objetivo sea identificar los elementos constitutivos de la representación y conocer la organización de estos elementos. Para el caso de nuestro estudio elegimos trabajar con un método asociativo a partir del cual se elaboró un cuestionario de caracterización<sup>4</sup> que nos permitió obtener un árbol con los elementos que, según la población entrevistada, definen al buen docente, así como las relaciones entre dichos elementos (Abric, 1996).

El estudio se realizó con información de dos muestras intencionales de estudiantes y profesores. A una primera muestra se le aplicó un cuestionario asociativo y se preguntó *cuáles eran las características que debía poseer un buen docente*. Las respuestas fueron organizadas a partir de un análisis de contenido, lo que favoreció la identificación de los veinte principales atributos del buen docente, con los que se elaboró un cuestionario de caracterización. Este nuevo instrumento se aplicó a 84 estudiantes (42 mujeres y 42 hombres) y a 20 profesores. La información se trabajó con la técnica de análisis de similitud (ANASIM)<sup>5</sup> y el discernimiento de cliques máximos.

El ANASIM tiene como objetivo evidenciar las relaciones complejas que existen entre elementos de un conjunto dado. El supuesto del que se parte es el de la existencia de relaciones de similitud o proximidad posibles de identificar dentro de un conjunto de elementos. Lo más importante de esta técnica es que las relaciones de similitud entre elementos tienen su origen en las respuestas de los sujetos.

<sup>4</sup> El cuestionario de caracterización, a partir de una lista de 20 ítems, solicita a los entrevistados realizar una serie de elecciones por bloque. Seleccionan primero los cuatro ítems que les parecen más importantes y que son identificados como +2. Luego se les pide elegir entre los 16 restantes los cuatro ítems menos representativos, identificados como -2. Entre los doce ítems restantes deben designar los cuatro más importantes (+1) y los cuatro menos importantes (-1). Los cuatro ítems restantes son identificados como 0 (Abric, 1996).

<sup>5</sup> Cada ítem es codificado a partir de una escala que va de (+2) a (-2), ello permite calcular el índice de distancia que, igual que en una correlación, varía de (+1) similitud máxima a (-1) exclusión máxima. Ello fue útil para construir un árbol máximo donde observamos dos tipos de valores: las valencias que indican las características más significativas del buen docente y el nivel de elección de que fueron objeto. La conexidad indica la fuerza de la relación entre los atributos.



Los resultados que presentamos son de dos tipos: en primer lugar la lista de atributos del buen docente obtenidos por medio del cuestionario de asociación realizado con profesores y estudiantes; en segundo, una descripción general de la forma en la cual profesores y estudiantes organizaron tales atributos.

Vale la pena subrayar que si bien el estudio indaga sobre las características asociadas al buen docente, los referentes en la realización de tal tarea son dos: por un lado, aspectos de orden subjetivo, "lo que debería ser", pero fundamentalmente aspectos de orden práctico, producto de la experiencia diaria de ambos grupos, es decir "lo que es" y lo que "no es" un docente. Por otro lado, y aun cuando las respuestas se refieren al docente de manera inherente, nos sirven para conocer las peculiaridades asociadas a la docencia.

Como se observa en el cuadro 1, hay un predominio de atributos conductuales que pueden aparecer como características importantes debido

*Cuadro 1*  
*Características asociadas al buen docente,*  
*por profesores y estudiantes de la División de CSH*

- 
- |    |   |
|----|---|
| 1  | Dominio de la materia que imparte   |
| 2  | Excelente nivel académico   |
| 3  | Actualización constante   |
| 4  | Que posea amplia cultura  |
| 5  | Que motive al estudiante para aprender  |
| 6  | Facilidad de palabra y expresión para transmitir conocimientos                                      |
| 7  | Que apoye a los alumnos   |
| 8  | Elaboración y manejo de material didáctico  |
| 9  | Que muestre la aplicación de los conocimientos (por ejemplo con ejercicios)                         |
| 10 | Que sea exigente  |
| 11 | Que sea puntual   |
| 12 | Que asista  |
| 13 | Que cumpla con los programas y mecanismos de evaluación establecidos                                |
| 14 | Que cumpla con los tiempos administrativos establecidos (como entrega de actas, temarios, etcétera) |
| 15 | Que trate bien a los alumnos  |
| 16 | Que respete moral y físicamente al estudiante   |
| 17 | Que sea justo al evaluar  |
| 18 | Que sepa escuchar otras opiniones   |
| 19 | Que esté comprometido con su profesión  |
| 20 | Que tenga conciencia social   |
-

a su ausencia o presencia en la realidad, o bien responder a modelos pre-establecidos (figuras estereotipadas) de lo que es un buen docente. Por ejemplo, el primer atributo puede estar refiriéndose al hecho de que la experiencia de los estudiantes les indique que los profesores que les han impartido clases no dominan la materia que imparten, o bien corresponder a referentes positivos en su experiencia, es decir a imágenes de que en su opinión son buenos profesores porque demuestran conocimiento absoluto del tema que enseñan. Como ejemplo de la segunda situación podemos considerar la segunda característica que aparece en el cuadro: excelencia académica, que, como frase, tiene una presencia muy fuerte en el discurso institucional, aunque cada actor le da los contenidos específicos que su experiencia educativa indique. Así, mientras para los profesores la excelencia académica se traduce fundamentalmente en la posesión de títulos y distinciones académicas, para los estudiantes puede tener un campo de significación mucho más amplio.

En cuanto a la forma en que profesores y estudiantes organizaron estos atributos, presentamos una descripción general.

### *Profesores*

Del conjunto de relaciones entre categorías identificadas por los entrevistados a la docencia se observan al menos tres bloques de información: el primero, alude a *las características asociadas al buen docente* y destaca aspectos de orden valorativo (*que apoye a los alumnos, que posea amplia cultura, que motive al estudiante, excelente nivel académico*) y algunos elementos prácticos (*dominio de la materia que imparte, que asista*). Los otros dos bloques hacen referencia a *lo que no caracteriza a un buen docente*: en el primero destacan aspectos funcionales (*que cumpla con programas y mecanismos de evaluación y que sea puntual*), en el segundo, aspectos de orden valorativo (*que trate bien a los alumnos, que esté comprometido con su profesión, que respete moral y físicamente al estudiante, que sea justo al evaluar*) y algunas consideraciones prácticas (*elaboración y manejo de material didáctico y actualización constante*).

En este caso, la *no caracterización* debe ser traducida como datos que, a juicio de los entrevistados, no determinan a un buen docente; en consecuencia, los elementos identificados como característicos constituyen para este mismo grupo los más significativos para referir a un buen docente.

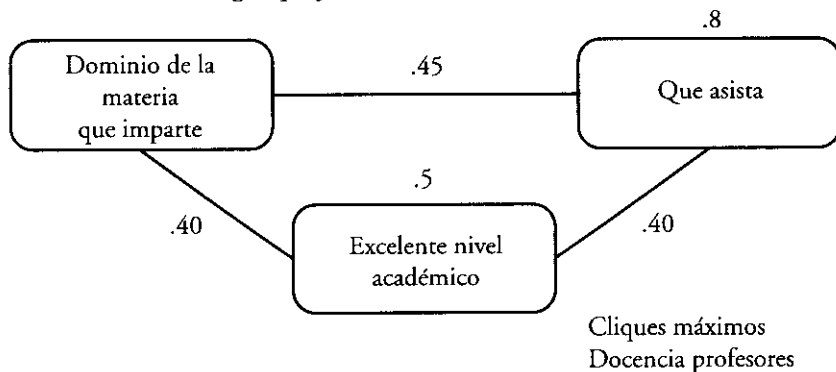
Por otro lado, en esa distribución de los bloques la dispersión de elementos “no característicos” en dos grupos es interpretada teóricamente como el síntoma de que un tal objeto social se encuentra en una etapa de redefinición o simplemente da cuenta de un proceso de movilización.

### Estudiantes

En este caso se identifican claramente dos bloques: el primero señala *lo que caracteriza al buen docente*, destacando en primer lugar aspectos prácticos (*que asista y dominio de la materia que imparte*) y en segundo lugar de orden valorativo (*que esté comprometido con su profesión, que sea justo al evaluar, que motive al estudiante*), y un segundo bloque en donde se agrupa *lo que no caracteriza* a un buen docente y tiene que ver con cuestiones sobre todo de orden práctico (*la capacidad de transmisión de conocimientos y de mostrar su aplicación, facilidad de expresión y excelente nivel académico*).

Aquí se observa una organización más homogénea de los atributos y, por tanto, una mayor definición de la tarea del docente al hacer referencia, por un lado, a *lo que caracteriza* y, por otro, a *lo que no caracteriza* a un buen docente. Igualmente se registra un equilibrio en la organización de los atributos identificados en el primer bloque. Hay un balance en la composición, pues se encuentran tanto elementos de orden valorativo como práctico.

Figura 1  
Principales características del buen docente,  
según profesores de la División de CSH

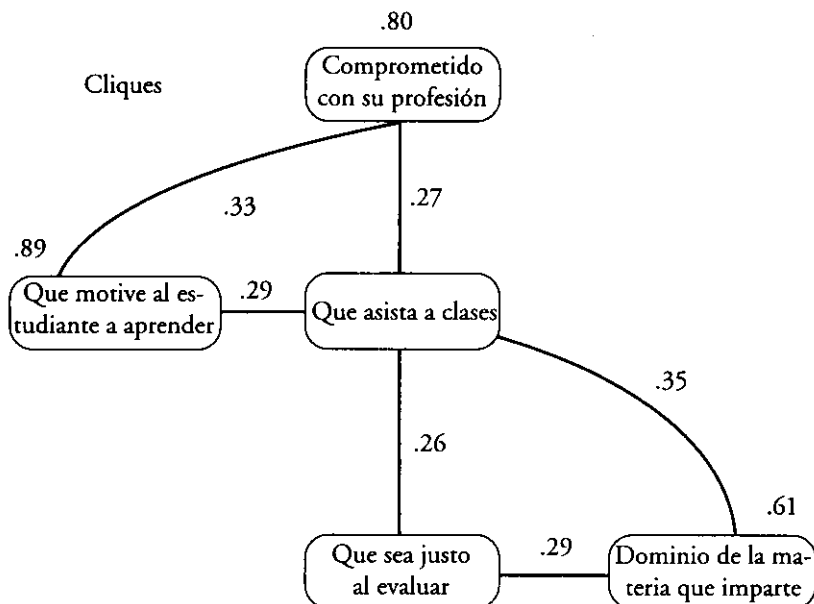


Después de obtener estas imágenes generales de la organización de los atributos de los dos grupos se aplicó la técnica de cliques máximos, la cual permitió identificar las principales características atribuidas al buen docente en opinión de profesores de la División de Ciencias Sociales y Humanidades de la UAM-Iztapalapa (Figura 1).

La tríada esencial de características asociadas al buen docente se refiere sobre todo a aspectos de orden funcional: *dominio de la materia y que asista* y un aspecto de orden valorativo: *excelente nivel académico*, que, si bien se traduce en términos de obtención de grados, se encuentra fuertemente relacionado con el discurso institucional de nuestra universidad, que lo establece como un valor central para su desarrollo.

En suma podríamos suponer, dada la dispersión que hallamos en la caracterización hecha por los profesores, una movilización de las concepciones en torno a la docencia en este grupo, generada por la modificación

*Figura 2*  
Principales características del buen docente,  
según estudiantes de la División de CSH



en las prácticas del quehacer universitario. Tal movilización muestra hasta ahora un fuerte peso de la excelencia académica (figura 1) como elemento central en el significado que se otorga al buen docente.

Las ideas y valores que los estudiantes de la División de Ciencias Sociales y Humanidades de la UAM asignan al buen docente se pueden ver en la figura 2.

Al discernir, a partir de la técnica de cliques máximos, los principales elementos que caracterizan al buen docente, *que asista* aparece como el elemento más importante y a su alrededor se organizan cuatro significados más: por un lado, *que motive al estudiante* (valorativo) y *que esté comprometido con su profesión* (valorativo). Asimismo, están *dominio de la materia que imparte* (práctico) y *que sea justo al evaluar* (valorativo). Así, *que asista* adquiere sentido cuando se vincula con aspectos de orden valorativo y funcional que hacen de la labor docente una actividad vinculada a la vez a aspectos de orden ético profesional y práctico.

Del conjunto de los resultados es necesario destacar, en primer lugar, la falta de una definición compartida sobre la docencia en los dos grupos entrevistados y su efecto en el quehacer de los actores del proceso enseñanza-aprendizaje. Este efecto puede deducirse del grado de dispersión que se observa en la organización de las características atribuidas al quehacer docente y que es mayor en los profesores en comparación con el grupo de estudiantes. Sin duda, es necesario reconocer que la movilización de prácticas del sector docente tendrá un efecto a mediano y corto plazo sobre las ideas y prácticas de los estudiantes. En segundo término, destaca una concepción que podríamos calificar como limitada, en el caso de los profesores, en donde se reconoce a la docencia sobre todo desde aspectos funcionales, contra una concepción más amplia en los estudiantes, quienes reconocen en la labor docente una combinación de habilidades prácticas pero estrechamente relacionadas con valores de orden ético profesional.

En ambos casos, la definición que cada uno de los grupos elabora ocurre de cara a los valores que en torno a la educación se poseen como producto de la experiencia y del contexto social e ideológico que se vive. Así, cada grupo expresa su perspectiva con respecto a la docencia de acuerdo al rol social que juega y al medio ideológico que le rodea.

Frente a estas concepciones del buen docente, analizaremos ahora algunos datos de productividad y docencia del Departamento de Sociología.

### 3. Investigación y docencia en el Departamento de Sociología

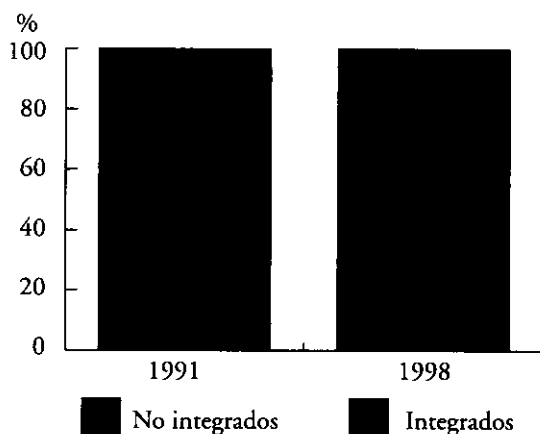
El proceso de reorientación de las actividades académicas que hace énfasis en el desarrollo de la investigación ha tenido repercusiones en la actividad docente. Un análisis del periodo 1994-1998 en el Departamento de Sociología nos proporciona los primeros resultados de la política de permanencia del personal académico en la UAM.

Antes de entrar al análisis de la información estadística referente a la investigación y a la docencia presentamos una breve semblanza de cómo se ha conformado el perfil actual del Departamento de Sociología.

La constitución de áreas de investigación del Departamento se inició hacia mediados de los ochenta, con la creación de dos áreas de investigación que respondían a las agrupaciones disciplinarias relacionadas con los programas de licenciatura del Departamento, es decir con la docencia y no tanto con líneas de investigación. En 1991 existían cinco áreas en las que se integraba un poco más de la mitad de la planta de profesores de tiempo completo del Departamento, que era de 81 profesores-investigadores. Actualmente, de los 84 profesores de tiempo completo que conforman la planta, el 88% forma parte de alguna de las ocho áreas de investigación existentes. En nueve años, la incorporación de profesores a las áreas de investigación ha sido considerable (ver gráfica 1).

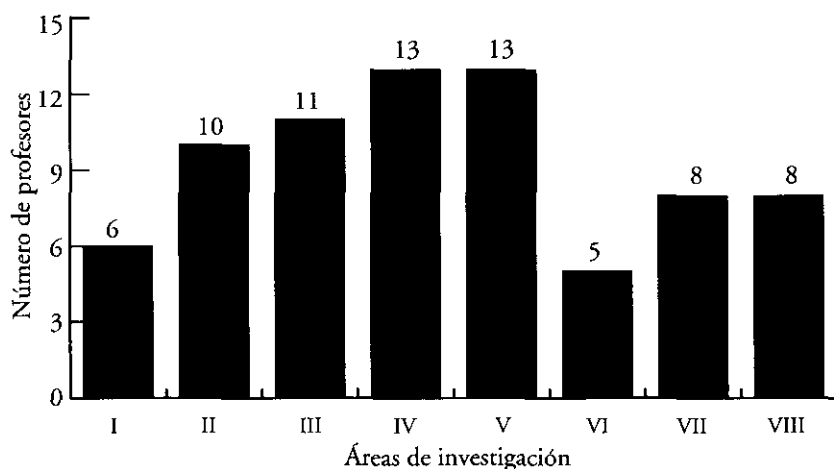
*Gráfica 1*

*Distribución de la planta docente del Departamento de Sociología, según si están integrados o no en áreas de investigación (1991 y 1998)*



El número de integrantes por área de investigación es variado. A la fecha, los profesores-investigadores se distribuyen entre las áreas de manera heterogénea, lo que significa que su vínculo con un grupo de investigación no está determinado por la licenciatura en la cual un profesor está inscrito sino que más bien responde a su interés por las líneas de desarrollo académico que cada área ofrece. Es importante destacar que la movilidad de los profesores entre las diferentes áreas ha sido más bien una situación excepcional, lo que permite suponer que hay una estructura ya consolidada en las líneas de investigación y en los estilos de trabajo de cada una (ver gráfica 2).

*Gráfica 2*  
*Distribución de los profesores del Departamento de Sociología*  
*por áreas de investigación, 1998*



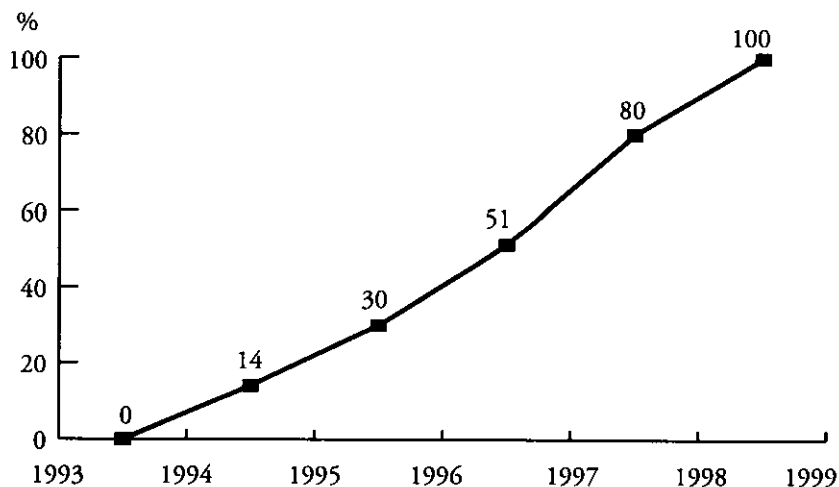
Fuente: Reporte de actividades del Departamento de Sociología, DCSH, UAM-I, 1998.

Un indicador de lo anterior es el crecimiento de la productividad en investigación,<sup>6</sup> que ha venido aumentando de manera importante entre 1994 y 1998, aunque con menor fuerza en el último año (ver gráfica 3).

<sup>6</sup> La medición de la productividad en este rubro se realizó tomando como base las unidades absolutas de reportes de investigación, artículos especializados, libros científicos y trabajos presentados en eventos académicos.

En esta curva de productividad acumulada podemos observar que la creación de nuevas áreas entre 1994 y 1997 significó el 66% de dicha producción para el periodo 1994-1998. Este comportamiento habla de que el modelo de productividad basado en el trabajo por áreas ha funcionado bien para el Departamento de Sociología.

*Gráfica 3*  
*Productividad en investigación del Departamento de Sociología*  
*Acumulados 1994-1998*



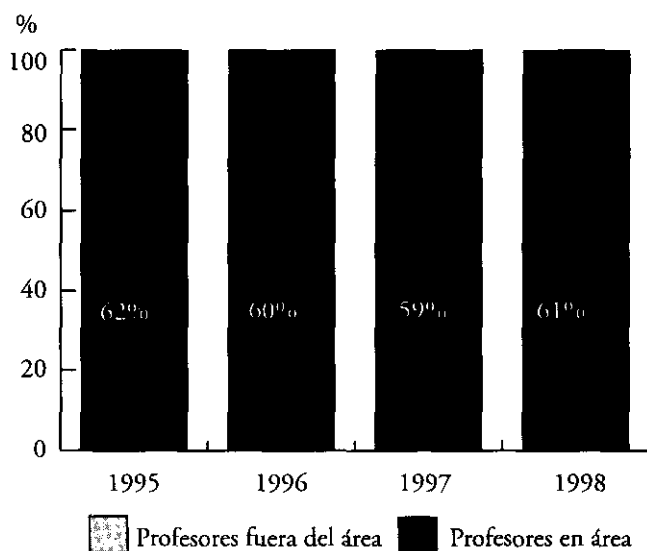
Fuente: Reportes de actividades del Departamento de Sociología, DCSH, UAMI, 1994 a 1998.

En cuanto a la docencia, el crecimiento de la matrícula entre 1995 y 1998 significó un incremento del 3.6% en el número de estudiantes atendidos en aula por el Departamento. En general, este aumento no significó una mayor carga de docencia para los profesores, y más bien podemos hablar de una situación estable en términos de atención a la población estudiantil. Sin embargo, los profesores integrados en áreas de investigación tuvieron un mayor nivel de participación de atención a la docencia, que se mantuvo cerca del 60% (ver gráfica 4).

Es en este contexto de reestructuración del trabajo académico que podemos suponer que se incrementaron los índices de productividad y que la relación entre productividad y eficiencia en la docencia sufrió modificaciones significativas, sobre todo debido al impacto que tuvo dicha reestructuración en las funciones de los profesores-investigadores. De ser



*Gráfica 4*  
*Porcentajes de atención a la matrícula en el departamento de Sociología*  
*1995-1998*



Fuente: Oficina de seguimiento, DCSH, UAM-I, 1999.

una planta docente orientada fundamentalmente a la formación profesional de los estudiantes pasó, en un lapso relativamente corto, a orientarse de manera importante hacia la investigación, al menos en el caso del Departamento de Sociología.

#### *a) La productividad académica del Departamento de Sociología 1994-1998*

Para la realización de este análisis utilizamos los datos de la producción científica y tecnológica reportada por los profesores del Departamento de 1994 a 1998, inclusive. El periodo abarca tres gestiones departamentales, lo que dificultó, relativamente, la sistematización de la información, dada la diferencia de los indicadores considerados en cada gestión. De ahí que el presente ejercicio se haya realizado únicamente a partir de algunos indicadores comparables referentes a docencia, investigación y difusión. Un rubro que quedó fuera es el de la participación universitaria,

pues no se cuenta con series completas de información al respecto. Hemos optado por utilizar técnicas descriptivas, pues para esta primera aproximación nos pareció pertinente no complicar el análisis hasta no contar con una base de datos confiable y perfectamente depurada. De ahí que en los siguientes cuadros presentemos números absolutos, porcentajes y proporciones. La producción académica registrada por las áreas de investigación del Departamento de Sociología entre 1994 y 1998 se resume en el cuadro 2.

*Cuadro 2*  
*Producción académica del Departamento de Sociología entre 1994-1998,*  
*y producción individual estimada*

Producción	Absoluta	Per cápita
Ponencias en eventos	1,200	16.2
Artículos especializados	989	13.4
Artículos de divulgación	575	7.8
Coordinación de tesis	526	7.1
Coordinación de eventos	238	3.2
Reportes de investigación	98	1.3
Material didáctico	62	0.8
Libros científicos	42	0.6

Fuente: Informes de actividades 1994 a 1998, Departamento de Sociología, DCSH, UAM-I, 1994-1998.

La lectura de la segunda columna nos permite observar, en términos absolutos, que la elaboración de ponencias es el rubro en el que se presenta una mayor producción, seguido por la elaboración de artículos especializados, artículos de divulgación y coordinación de tesis. En un segundo nivel encontramos la coordinación de eventos, la elaboración de reportes de investigación, el desarrollo de material didáctico y la redacción de libros científicos.

El análisis de la producción absoluta establece el perfil de un profesor-investigador que dedica una buena parte de su tiempo a preparar trabajos o ponencias que se presentan en eventos académicos (y que probablemente se transforman en artículos especializados para su publicación en revistas científicas, como capítulos de libros o en revistas de divulgación),

que otra parte de su tiempo la dedica a la coordinación de tesis, un poco menos a la coordinación de eventos y que marginalmente produce materiales para la docencia o escribe un libro.

Sin embargo, cuando se revisa la producción de cada una de las áreas es posible reconocer que no todas ellas responden a este perfil general. De las ocho áreas únicamente dos se ajustan a este perfil, es decir, centran su desempeño en la elaboración de ponencias, artículos especializados y artículos de divulgación, por lo que podemos asentar que están orientadas básicamente a la investigación.

Cinco de las áreas tienen rasgos diferentes a los anteriores. No obstante, la presencia de la coordinación de tesis en lugar de los artículos de divulgación nos hace pensar en un grupo de áreas preocupadas en cierta medida por la docencia. Aun así, tres de ellas se distinguen por centrar sus esfuerzos académicos en la elaboración de ponencias y artículos especializados y en la coordinación de tesis, en ese orden, mientras que las otras dos áreas ponen más énfasis en la producción de artículos especializados. En los cinco casos la coordinación de tesis se presenta como tercera actividad relevante. Finalmente, existe un área cuyo perfil se orienta más a la producción de ponencias, la coordinación de tesis y la organización de eventos (ver cuadro 2a).

Esta diversificación en los estilos de desarrollo académico se ha traducido en niveles de productividad diferenciados entre las distintas áreas, lo que ha derivado en el establecimiento de una jerarquía entre “áreas de alta productividad” y “áreas de baja productividad”, toda vez que los productos de la actividad académica son evaluados de manera diferencial, ya que se otorga un mayor peso a los productos derivados del trabajo de investigación científica y un menor valor a los que resultan de la actividad docente o de difusión. En el Departamento de Sociología esta diferenciación en la producción ha tenido implicaciones concretas en la distribución del presupuesto de investigación para las áreas y ha generado una discusión sobre la pertinencia de revalorar las actividades vinculadas a la docencia.

Para examinar el desarrollo de las áreas construimos un índice de productividad basado en los valores estandarizados de los ocho rubros considerados. Se decidió proceder de este modo para evitar ampliar el trabajo con la discusión sobre los criterios de ponderación para los diferentes rubros. De esta manera, el peso otorgado a la producción particular de las áreas en cada uno de los rubros se determina en función de la producción promedio del Departamento y de su desviación estándar, lo cual facilita la

*Cuadro 2a*  
*Perfiles de productividad de las áreas de investigación*  
*del Departamento de Sociología*

<i>Tipo A</i>		<i>Tipo B</i>		<i>Tipo C</i>	
Área IV	Per cápita	Área I	Per cápita	Área III	Per cápita
Ponencias en eventos	14.4	Artículos especializados	11.3	Ponencias en eventos	24.5
Artículos especializados	11.5	Coordinación de tesis	6.3	Artículos de divulgación	21.3
Coordinación de tesis	6.9	Ponencias en eventos	5.0	Artículos especializados	13.5
Coordinación de eventos	2.2	Coordinación de eventos	4.8	Coordinación de tesis	4.3
Artículos de divulgación	1.0	Reportes de investigación	3.3	Coordinación de eventos	3.7
Reportes de investigación	0.8	Material didáctico	1.0	Material didáctico	0.9
Material didáctico	0.7	Artículos de divulgación	0.5	Libros científicos	0.6
Libros científicos	0.2	Libros científicos	0.0	Reportes de investigación	0.1

Área VII	Per cápita	Área II	Per cápita	Área V	Per cápita
Ponencias en eventos	17.6	Artículos especializados	21.31	Artículos de divulgación	35.3
Artículos especializados	11.4	Ponencias en eventos	17.5	Artículos especializados	33.9
Coordinación de tesis	11.0	Coordinación de tesis	7.4	Ponencias en eventos	30.1
Coordinación de eventos	4.8	Coordinación de eventos	3.3	Coordinación de tesis	17.6
Reportes de investigación	4.6	Reportes de investigación	2.6	Coordinación de eventos	5.1
Material didáctico	1.8	Artículos de divulgación	2.4	Material didáctico	1.1
Libros científicos	1.0	Libros científicos	1.0	Libros científicos	0.9
Artículos de divulgación	0.8	Material didáctico	0.6	Reportes de investigación	0.3

*Tipo D*

Área VIII	Per cápita	Área VI	Per cápita
Ponencias en eventos	11.1	Ponencias de eventos	9.3
Artículos especializados	8.5	Coordinación de tesis	2.7
Coordinación de tesis	5.8	Coordinación de eventos	1.9
Coordinación de eventos	2.1	Artículos especializados	1.2
Artículos de divulgación	1.9	Reportes de investigación	0.4
Material didáctico	1.4	Material didáctico	0.2
Reportes de investigación	1.4	Libros científicos	0.0
Libros científicos	1.3	Artículos de divulgación	0.0

ubicación de lo producido por cada área, al mismo tiempo que otorga una unidad de medición estándar que hace posible la sumatoria de los diversos rubros. Los resultados de esta medición se presentan en el cuadro 3.

*Cuadro 3*  
*Nivel de productividad por área, Departamento de Sociología*

Área	Nivel de productividad
V	7.9
III	4.0
II	3.5
IV	0.3
VII	-1.6
VIII	-1.8
I	-4.7
VI	-7.7

Fuente: Elaborado a partir de los informes de actividades, 1994-1998.

En síntesis, los niveles de productividad reflejan una situación muy dispar entre las áreas de investigación. Por un lado, en tal producción destacan las actividades de investigación sobre las de la docencia, jerarquía estimulada por un modelo de desarrollo académico que otorga un mayor valor a esas actividades. La escasa o casi nula producción, por ejemplo, de materiales didácticos o libros de texto nos permiten constatar tal tendencia.

### *b) La docencia en el Departamento de Sociología en el periodo 1995-1998*

Como hemos señalado en apartados anteriores, el número de estudiantes atendidos en el Departamento de Sociología se mantuvo estable entre 1995 y 1998. En este lapso se atendió a un total de 39,073 estudiantes inscritos en las diversas unidades de enseñanza aprendizaje de los tres programas de licenciatura y uno de maestría que se ofrecen en el departamento, con la participación de un total de 180 profesores que impartieron 2,069 cursos, como se observa en el cuadro 4.

*Cuadro 4*  
*Información básica para el análisis del desempeño de las áreas*  
*de investigación en docencia, 1995-1998*

Rubro	Total departamento	Participación de las áreas %
Profesores*	180	41.7
Cursos**	2,069	66.3
Alumnos inscritos en 1a. semana**	43,191	61.3
Alumnos inscritos en 6a. semana**	39,073	61.5
Alumnos que se dieron de baja del curso**	4,118	60.1
Alumnos que obtuvieron calificación de MB**	14,460	58.7
Alumnos que no acreditaron**	7,140	63.2

\* Planta que atendió docencia de 1995 a 1998.

\*\* Cifras acumuladas de enero de 1995 a diciembre de 1998.

Fuente: Oficina de Seguimiento, DCSH, UAM-I, 1999.

En la tercera columna podemos observar la participación relativa de los profesores integrados en área, los cuales entre el invierno de 1995 y el otoño de 1998 representaron el 41% del total de los que impartieron docencia. Este grupo de profesores atendió el 66% de cursos programados y al 61% de los estudiantes inscritos tanto en primera como en sexta semana. Sin embargo, también se destaca el hecho de que, si bien el 58% de los estudiantes que obtuvieron las mejores calificaciones (MB) fueron atendidos por profesores integrados en áreas, el 63% de alumnos que obtuvieron una calificación reprobatoria (NA) también fueron atendidos por este mismo grupo de maestros. Además, de las bajas totales en el periodo, el 60% ocurre en los grupos asistidos por estos profesores.

En resumen, un conjunto menor de profesores se ocupa de la mayoría de las necesidades de docencia del departamento, pero además los fracasos escolares de la población atendida (cantidad de reprobados y desertores) constituyen un grupo mucho más numeroso que el de los estudiantes que obtienen una calificación de excelencia (éxitos escolares). Estos indicadores nos hablan de la importancia que tiene la planta de investigadores del departamento en el ámbito de la docencia.

Sin embargo, la relación entre el número de profesores integrados en áreas (su tamaño) no necesariamente tiene que ver con el porcentaje de atención a la demanda de docencia. Si observamos el siguiente cuadro, el área VI, que representa el 6.8% de la planta de profesores, atiende al 9.4% de estudiantes inscritos, mientras que el área IV, que representa el 17.6% de la planta, atiende al 15.3%. Lo mismo sucede con áreas “pequeñas” como la I y la VIII, que absorben porcentajes mayores de matrícula en proporción a la cantidad de sus integrantes.

*Cuadro 5*  
*Distribución de la matrícula atendida*

Área	Planta %	Atención %	Estudiantes con MB %	Estudiantes reprobados %	Estudiantes desertores %
IV	17.6	15.3	15.9	15.0	14.9
V	17.6	19.6	17.7	24.1	22.3
III	14.9	15.6	15.4	18.3	15.4
II	13.5	9.3	8.0	7.9	11.5
VII	10.8	7.1	7.7	6.5	7.7
VIII	10.8	13.4	15.8	11.4	12.7
I	8.1	10.3	11.2	9.8	9.1
VI	6.8	9.4	8.4	7.0	6.4
Total	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0

Fuente: Oficina de Seguimiento, DCSH, UAM-I, 1999.

También en este caso construimos una medida resumen que nos permitió situar a las áreas en términos de su desempeño en docencia, estableciendo la relación entre alumnos que obtuvieron calificación de MB sobre la sumatoria de desertores y reprobados; aquí, los valores más elevados indican una mayor eficiencia en docencia, es decir más cantidad de éxitos escolares que de fracasos. Los resultados no son alentadores. Como podemos observar en el cuadro 5, en el conjunto de las áreas la proporción entre éxitos y fracasos escolares es de 1.3, es decir que, por cada fracaso escolar obtenemos 1.3 éxitos escolares. El costo educativo de esto es alto, pues para obtener un alumno con MB tenemos un fracaso, lo cual es más o menos generalizado para todas las áreas.

*Cuadro 6*  
*Áreas de investigación según nivel de eficiencia en la docencia*  
*1995-1998*

Área	Eficiencia en la docencia*
VIII	1.6
VI	1.5
I	1.4
VII	1.3
IV	1.3
II	1.1
III	1.1
V	0.9
Total**	1.3

\* Este índice de eficiencia en la docencia se calculó utilizando la razón entre estudiantes que obtuvieron calificación de MB y estudiantes que fracasaron (alumnos que se dieron de baja o que reprobaron el curso) durante el periodo 1995-1999.

\*\* Incluye a los profesores no integrados en áreas de investigación.

Fuente: Oficina de seguimiento, DCSH, UAM-I, 1999.

Sin embargo, es importante destacar que tres de las cuatro áreas pequeñas que tienen los niveles de productividad más bajos (VIII, I y VI) registran también los niveles de eficiencia en docencia más altos, mientras que tres de las áreas más grandes y con los niveles más altos de productividad (V, III y II) obtienen los niveles más bajos de eficiencia en la docencia (cuadro 7).

Estos datos nos sugieren la existencia de una relación entre productividad y eficiencia en la docencia. Según ésta, las áreas más productivas, es decir, con una estructura más orientada a la investigación, presentan un menor índice de eficiencia en la docencia, mientras que las áreas menos productivas registrarían mejores grados de eficiencia en la enseñanza.

Sin duda, los elementos descritos hasta aquí no resultan suficientes para establecer una evaluación precisa, pero constituyen puntos de partida significativos y que pueden constituirse en elementos a considerar en la reflexión y desarrollo de las tareas de nuestra universidad.



*Cuadro 7*  
*Cuadro comparativo de las áreas por tamaño, nivel de productividad*  
*y eficiencia en la docencia*

Área	Tamaño del área	Nivel de productividad 1995-1998	Nivel de eficiencia en la docencia 1995-1998
V	13	7.9	0.9
III	11	4.0	1.1
II	10	3.5	1.1
IV	13	0.3	1.3
VII	8	- 1.6	1.3
VIII	8	- 1.8	1.6
I	6	- 4.7	1.4
IV	5	- 7.7	1.5

Fuente: Oficina de seguimiento, DCSH, UAM-I, 1999.

## **Reflexiones finales**

Nos propusimos hacer un análisis de la situación académica del Departamento de Sociología. El carácter exploratorio del estudio apenas dibuja las líneas de un trabajo más profundo e indispensable para el avance de nuestra universidad y de la universidad pública. En este sentido consideramos necesario reconocer que los programas de becas y estímulos han incentivado de manera importante las tareas de investigación, al favorecer un conjunto de prácticas académicas que posibilitan la concreción del trabajo de análisis y reflexión de los investigadores en grupos colegiados.

No obstante, sigue pendiente la discusión sobre la calidad de la investigación y el impacto que ella tiene tanto en la docencia como en la vinculación de la universidad con la sociedad. Si bien entre las funciones de la universidad está su vinculación con el aparato productivo a través de la formación de recursos humanos calificados y el desarrollo científico y tecnológico aplicados a la producción, dicha vinculación no debería ser entendida como una subordinación del quehacer universitario a la lógica del desarrollo económico empresarial ni a una simple estrategia que privilegia la productividad, descuidando la calidad y el papel social de la institución.

Un indicador de la distancia que existe entre las funciones sociales de la universidad y las políticas de productividad puede constituirlo el hecho de que ésta no sea reconocida de manera homogénea por sus actores. En efecto, los resultados obtenidos sobre las concepciones en torno a la docencia sugieren que no existe una imagen uniforme del quehacer docente entre los actores involucrados en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Así, mientras los estudiantes poseen una visión de la labor docente resumida en factores de orden ético profesional y en habilidades didácticas, los profesores expresan una concepción de la docencia en proceso de movilización —de redefinición—, donde el “excelente nivel académico” aparece como una cualidad significativa.

A partir de sus prácticas, sus ideas y juicios en torno a la actividad docente, sus necesidades y expectativas, cada grupo construye su noción de la docencia. La diferencia entre éstas refleja, al menos, un desencuentro en el proceso de enseñanza-aprendizaje y permite suponer un impacto de las políticas de estímulos y becas en el sector docente, en sus prácticas y concepciones de la docencia y, con ello, una movilización de las concepciones de la universidad y su función.

En cuanto al incremento de la productividad en investigación, no es suficiente interpretarlo como un buen signo de la concreción del trabajo intelectual. Si bien los resultados positivos registrados a través de los índices de productividad en investigación tienen una consecuencia para los grupos de investigadores en lo presupuestal, probablemente tienen un efecto directo en la organización y jerarquización de su trabajo académico, que es necesario a evaluar.

En efecto, las repercusiones de cargas diferenciales de número de cursos y de estudiantes atendidos colocan a los profesores en la disyuntiva de orientar su actividad hacia la investigación o hacia la docencia. Una consecuencia de ello es el establecimiento de un círculo en donde la carga docente implica menos tiempo para investigar y, de manera concomitante, menos recursos para la investigación; en algunos casos, ello se traduce en una disminución de posibilidades para acceder a los estímulos y becas a la permanencia. Los niveles de eficiencia en docencia constituyen además un aspecto que requiere de mayores análisis y de soluciones.

Así, como resultado de esta primera aproximación al problema y como elementos que nos facilitan el análisis y el enriquecimiento del quehacer universitario podemos formular, más que conclusiones, las siguientes hipótesis generales.

La primera, que las concepciones del sector académico y del sector estudiantil en torno a la labor docente obedecen a necesidades sociales y contextos diferentes. Las unas responden más a las condiciones propias de la institución y las otras a su contexto inmediato, producto tanto de las expectativas de su grupo de pertenencia como de su entorno social.

Una segunda hipótesis es la de que las concepciones sobre la universidad y las trayectorias de los académicos han sufrido un cambio como resultado de la implementación de la política de deshomologación salarial promovida por la institución. Ello supone una transformación del quehacer docente, de la organización del trabajo y de la jerarquización de las actividades.

Es importante reconocer los esfuerzos de la universidad por estimular la participación de los profesores mediante el programa de becas a la investigación y a la docencia, pero es también esencial discutir sobre sus resultados.

Por todo lo anterior, es indispensable que la universidad y los universitarios se den a la tarea de abrir espacios de reflexión en torno a las virtudes y problemas que establece la línea elegida para el desarrollo universitario.

## Bibliografía

Abric, J. C.

1994 “L'organisation interne des représentations sociales: système central et système périphérique”, en *Structures et transformations des représentations sociales*, Delachaux et Niestlé, París.

1996 *Pratiques sociales et représentations*, Presses Universitaires de France, París.

Albornoz, M.

1998 “La política científica y tecnológica en América Latina frente al desafío del pensamiento único”, en *Reencuentro, análisis de problemas universitarios*, diciembre.

Álvarez Mendiola, G. y M. González Rubí

1998 “Las políticas de educación superior y el cambio institucional”, en *Sociológica*, año 13, núm. 36, enero-abril.

Casillas, M., M. Gil, R. Grediaga y L. Pérez

1989 “Mitos y paradojas del trabajo académico”, en *Universidad futura*, vol. 1, núm. 1.

Clark, Burton R.

- 1997 *Las universidades modernas: espacios de investigación y docencia*, Coordinación de Humanidades-Universidad Nacional Autónoma de México/Miguel Ángel Porrúa, (Col. Problemas educativos de México), México.

Garay, A. de

- 1998 "El proceso de evaluación de las áreas de investigación en la Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Azcapotzalco", en *Sociológica*, año 13, núm. 36, enero-abril.

Juárez, R., H. Muñoz y F. Torres

- 1996 *El quehacer docente en la División de CSH*, Departamento de Sociología-Universidad Autónoma Metropolitana-Iztapalapa (Colección Reportes de Investigación no. 54), México.

Latapí, P.

- 1996 "Acuerdos y desacuerdos con la reseña de la OCDE", en *Revista de la Educación Superior*, abril-junio.

Mendoza Rojas, J.

- 1995 "La universidad frente a las tendencias de la globalización", en *Pensamiento Universitario*, núm. 83.

Rodríguez Gómez, R.

- 1993 "La universidad latinoamericana contemporánea. Los desafíos de fin de siglo", en *Universidad Futura*, vol. 5, núm. 13.

Rouquette, M.L. y P. Rateau

- 1998 *Introduction à l'étude des représentations sociales*, Presses Universitaires de Grenoble, Grenoble.

UAM

- 1973 *Reglamento orgánico*, Universidad Autónoma Metropolitana, México.
- 1990 *Órgano Informativo*, vol. XIV, mayo, suplemento especial, Universidad Autónoma Metropolitana, México.