

## El contexto: factor clave en el desarrollo de la docencia en la universidad.

Mario Rueda Beltrán

mariorb@unam.mx

Aide Alonso Lucero

Moramay Guerra García

Maricela Martínez Sánchez

Universidad Nacional Autónoma de México

### Resumen

En este trabajo se parte de la idea de que, pese a que la docencia funge un papel fundamental en el aprendizaje de los alumnos y en el funcionamiento del sistema educativo, no implica que su ejercicio sea el único factor que determina la formación de los estudiantes. De esta forma se enmarcan las definiciones del *contexto* que se han elaborado desde diferentes perspectivas, así como los estudios realizados por organismos internacionales y nacionales (TIMSS, PIRLS, ICCS, EXCALE) que tienen como objetivos, por un lado conocer el desempeño de los alumnos en una asignatura a través de una prueba, y por otro recabar información de los factores sociales, económicos y familiares, por citar sólo algunos, que inciden en el aprendizaje de los alumnos.

A partir de lo anterior se retoma la definición de *contexto* en un sentido más amplio y se expone un modelo de análisis, que se integra por tres niveles: *macro* (alude a las políticas internacionales y nacionales que orientan los propósitos, planes y programas generales de las instituciones de educación superior), *meso* (conjunta las condiciones institucionales que configuran el trabajo docente, desde la planeación y los programas, el equipamiento e infraestructura institucional, la organización académica y las condiciones laborales del personal docente) y *micro* (integra las condiciones institucionales que inciden de manera directa en la práctica docente en los salones de clase).

Así mismo, la revisión bibliográfica realizada respecto al estudio del *contexto* para la docencia, da cuenta de la escasa investigación del tema en educación superior, no obstante los resultados preliminares obtenidos a partir de los testimonios de profesores en la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), investigación que se inscribe en el marco de un proyecto en curso más amplio<sup>1</sup>; dan cuenta de la importancia de las condiciones del contexto para la docencia, así como de las coincidencias de estos resultados con lo reportado en investigaciones similares en otros niveles educativos. En la misma dirección, se destaca la utilidad de contar con un marco interpretativo que permita contribuir al conocimiento complejo del fenómeno educativo, y a la conversión de los análisis de estos estudios en propuestas para la mejora de la docencia, así como la identificación de los actores específicos que coadyuven en la construcción de propuestas puntuales que atiendan las problemáticas detectadas.

**Palabras clave:** docencia universitaria, académicos, contexto, educación superior, función docente.

### **La función docente en la universidad, actividad prioritaria.**

Los vertiginosos cambios que experimentan las sociedades contemporáneas han contribuido a dirigir la atención a las organizaciones educativas en general y en particular a las instituciones de educación superior (IES), principales encargadas de la formación profesional de las nuevas generaciones. Con la intención de construir una sociedad mejor preparada, la educación superior latinoamericana se encuentra ante un doble reto: 1) ampliar su cobertura e incrementar la calidad y 2) la pertinencia de la educación que ofrece, sin alterar su paso firme hacia la consolidación de la equidad (Canales, A. Leyva, Y. Luna, E. y Rueda, M., 2014). En el interés de reforzar la calidad de la educación se ha puesto especial énfasis en la docencia como el pilar de las acciones educativas

---

<sup>1</sup> Trabajo realizado en el marco de los proyectos: Mario Rueda (Coord.): “*Estudio de las prácticas y condiciones institucionales para el desarrollo de la docencia en universidades iberoamericanas*”, con n° de referencia 166792, CONACyT 2013- 2015; y Jesús M. Jornet (Coord.): Proyecto I+D de Investigación Fundamental No-orientada del MINECO (España): “*Sistema Educativo y Cohesión Social: Un modelo de evaluación de necesidades (SECS-EVALNEC)*”, n° de referencia 37437- 2013- 2015.

de las IES y en el docente como un actor esencial en el cumplimiento de los anhelos más elevados de la educación superior.

La docencia, actividad fundamental en la cotidianidad de las instituciones, tiene un papel protagónico en las sociedades actuales. Ejemplo de esta presencia es el tamaño de la fuerza laboral que constituye la docencia, que en promedio en los países de la Organización para el Desarrollo Económico (OCDE), representa cerca de 2.6% de la fuerza laboral total. La docencia es el empleador individual más grande de los trabajadores graduados; en los centros educativos, en promedio, alrededor de 64% del gasto se asigna a la remuneración de los docentes (OCDE, 2009).

En la educación superior, la docencia se constituye en el ejercicio común para los académicos de las instituciones. En las más de 2,800 IES que hay en México (EXECUM, 2013), se desempeñan alrededor de 315,179 académicos (ANUIES, 2011). Los académicos también pueden estar involucrados en actividades de investigación, pero el desarrollo de estas últimas está restringido tanto a los recursos e infraestructura con la que cuentan las instituciones, como a la propia formación e intereses de los académicos. De acuerdo con la encuesta internacional Changing Academic Profession (CAP), aplicada entre el 2007 y 2008 a una muestra representativa de académicos de tiempo completo de las IES mexicanas (1,818 participantes), el 56.5% de los académicos prefieren realizar actividades relacionadas con la docencia, además de expresar que el apoyo que sus instituciones otorgan para realizar investigación es insuficiente (Martínez, J. Llouy, M. y Ordorika, I., 2011).

En afán de incrementar la calidad educativa, en las IES se han implementado distintas prácticas de evaluación del desempeño docente, frecuentemente impulsadas a través de las políticas de Estado, con base en el supuesto de que la implementación de tales prácticas deberían traducirse directamente en el incremento de la calidad y mejora de los resultados educativos. Sin embargo, la evidencia apunta a que el logro de estas metas requiere mucho más que la puesta en marcha de acciones de evaluación, precisando el desarrollo de iniciativas que permitan tanto el reconocimiento, como la comprensión amplia de la complejidad de la labor docente. Este entendimiento sólo es posible atendiendo a los elementos que enmarcan dicha labor, y en la perspectiva de

su posible impacto en los resultados del aprendizaje de los alumnos. En esta idea, es una tarea sustancial para la investigación educativa contribuir a identificar los elementos que pueden favorecer la participación del docente en el aprendizaje de los alumnos, así como profundizar en el análisis de la influencia que las condiciones contextuales ejercen sobre su labor (Hénard, 2010).

## **Condiciones institucionales que rodean la labor docente.**

Cuando se entrevista a futuros profesores respecto a su interés por dedicarse a la docencia, aspectos intrínsecos como la enseñanza y la disciplina correspondiente ocupan los lugares predominantes. Al incorporarse a la docencia como actividad laboral prioritaria, las razones principales, expresadas por quienes la practican, para permanecer en ella se relacionan con las circunstancias y condiciones en las que se desenvuelve su labor. En un estudio de la OCDE realizado entre 2002-2004 en 25 países dirigido a detectar iniciativas innovadoras y exitosas en identificar las opciones de política pública para atraer, formar y conservar a los docentes eficientes, los profesores mencionaron como factores que favorecen su permanencia en la docencia a la compatibilidad con la vida privada, el tiempo de vacaciones, la estabilidad que ofrece la docencia, y la flexibilidad de horario. Contrariamente, los factores que menos pesan en la decisión para mantener el trabajo de docente son el reconocimiento, la remuneración y las oportunidades profesionales (OCDE, 2009).

Estos factores también son aspectos reconocidos y manifestados por los docentes de diversas facultades de la UNAM. Entre los resultados preliminares del estudio en el que se enmarca la presente publicación, los motivos por los cuales los profesores participantes expresaron dedicarse a la docencia, incluyeron principalmente respuestas relativas al “gusto por enseñar”, la voluntad de crecer profesionalmente, ayudar a los alumnos para su propio crecimiento y mejorar la situación educativa del país, aunque también se hizo alusión a la tradición familiar o a las necesidades económicas. Distintos profesores afirmaron sentirse muy contentos y satisfechos impartiendo clases en la universidad y, en su experiencia, la mayoría de sus compañeros son personas comprometidas con la institución, a pesar de las adversidades que representan las condiciones del contexto para la docencia, en este sentido uno

de los profesores señaló la “desesperanza” que sienten o pueden sentir los docentes debido a las condiciones institucionales y laborales.

En este sentido, las razones que los profesores señalan para abandonar la profesión (distintas de las del retiro), en el estudio mencionado de la OCDE (2009), paradójicamente se relacionan con las circunstancias de trabajo. Un estudio realizado en Inglaterra mostró que las condiciones de trabajo adversas que encabezan la lista de las razones que los docentes encuestados dieron para marcharse, son factores como la carga de trabajo, las iniciativas gubernamentales, el estrés y la mala conducta de los alumnos. También sentirse subestimado es un factor que contribuye a la decisión de renunciar a esta actividad (OCDE, 2009).

En esta misma línea, una investigación con muestras representativas de docentes de educación básica de Argentina, Brasil, Perú y Uruguay, realizada por el Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación, de la UNESCO, señala que los factores más problemáticos para los docentes se relacionan con el dominio de los contenidos, la evaluación y la organización del trabajo en clase y la planificación (Tenti, 2005).

Los docentes de la UNAM no son la excepción a estos resultados internacionales; tanto ellos como los alumnos encuestados en torno a la importancia del contexto para la docencia universitaria, indican que el dominio de los conocimientos de la asignatura es uno de los factores más relevantes a considerar en la mejora de esta práctica. Ello puede ser la razón de que el énfasis de los cursos de formación docente en esta institución sea principalmente disciplinario, de acuerdo con los testimonios de los docentes considerados, aunque también dan cuenta de que a fechas recientes se han realizado esfuerzos para remediar la carencia de conocimientos sobre temas relativos a la enseñanza. No obstante, en general, estos docentes aprecian que los cursos tengan énfasis en temas de la disciplina, aunque reconozcan su carencia de conocimientos pedagógicos.

La docencia es una actividad cuya imagen y status suelen estar subestimados y cuestionados, sobre todo en el ámbito universitario donde existe una tensión entre la valoración de las diversas funciones de un profesionalista que ejerce la

docencia, ya sea por su dedicación exclusiva a la docencia y/o a la investigación, en su relación con la esfera productiva y de los servicios (Vela, 2000), en ese sentido el tema de la remuneración económica sigue siendo una materia pendiente, a la par del constante cuestionamiento de las habilidades y capacidades de los docentes para responder a las necesidades educativas. También hay inquietudes respecto a la limitada vinculación entre la formación de los maestros, su desarrollo profesional y las necesidades de los centros escolares, a lo que se añade que muchas escuelas tienen poca participación directa en los nombramientos de los docentes que les son asignados. En muchos entornos los docentes trabajan bajo los efectos de cargas de trabajo muy pesadas, muchas veces en más de un centro educativo, altos niveles de estrés, condiciones de trabajo deficientes, y con poca satisfacción en el puesto. Aunado a ello, en la mayoría de los países se dispone de medios limitados para el reconocimiento y la remuneración adecuada del trabajo de los profesores (OCDE, 2009).

La evidencia de las investigaciones en torno al desempeño docente ha contribuido a señalar cada vez con más fuerza, que los elementos contextuales y situacionales pueden facilitar o dificultar la labor del profesorado, así como el aprendizaje de los alumnos; por lo que resulta sustancial indagar y atender las condiciones y circunstancias que rodean a esta labor dentro de las instituciones (Canales et al. 2014) y a su vez, de forma más amplia, a las condiciones que influyen sobre las mismas organizaciones educativas.

Resaltar la importancia del contexto en la práctica docente lleva implícito el reconocimiento de que la enseñanza y el aprendizaje no dependen únicamente del docente, sino que se desarrollan bajo la influencia interrelacionada de diversas condiciones y actores que son corresponsables de los resultados del aprendizaje exitoso. Los elementos que influyen en la práctica docente comprenden situaciones de orden personal, institucional, o de dimensiones más amplias, como las políticas educativas o laborales vigentes en la zona en la que se encuentra la organización educativa. El impacto de las condiciones del docente sobre su labor y sobre el aprendizaje de los alumnos, ha dado lugar a que organismos internacionales señalen que tales condiciones son un elemento de atención prioritaria, por lo que es fundamental que las instituciones

construyan entornos que permitan y fomenten que “el personal docente desempeñe sus tareas profesionales (una enseñanza, una labor intelectual, una investigación y un trabajo de extensión a la comunidad eficaces) en el mayor grado posible” (UNESCO, 1997, p. 31).

Las tendencias y tensiones que enmarcan la generación de políticas en los ámbitos económico, laboral y educativo, influyen sobre las instituciones educativas y con ello, en la orientación de la práctica docente. Las instituciones retoman elementos de las distintas políticas para generar sus proyectos institucionales, lineamientos, normatividades, perfiles de egreso de los alumnos, perfiles docentes, y por lo tanto, actividades de formación, actualización, apoyo a la docencia, e incluso orientan la adquisición de materiales y el uso de la infraestructura. La influencia que tienen las políticas nacionales e internacionales en la institución se relaciona con la necesidad de las IES de estar a la altura de las exigencias que -a consecuencia de varios elementos, entre ellos la globalización-, se han generado en la formación de nuevos profesionistas; así como con la necesidad de las instituciones de conseguir y mantener sus reconocimientos sociales y acreditaciones formales ante los organismos correspondientes.

### **Las distintas circunstancias que influyen sobre la labor docente.**

La intención de que los docentes sean capaces de preparar a los educandos para una sociedad y una economía que espera de ellos autonomía en el aprendizaje, así como capacidad y motivación para seguir aprendiendo durante toda la vida (OCDE, 2009), requiere de que se provea a los docentes y a los alumnos de las condiciones institucionales más adecuadas para facilitar el logro de estos propósitos. Cada organización se desempeña en un entorno social y educativo que le presenta posibilidades particulares para su desarrollo, como son el acceso a los recursos materiales y humanos, además de las características específicas y el volumen de su matrícula. En el caso de México, la vertiginosa expansión de la educación superior, entre los años 70 y 80, en un país con profundas desigualdades, generó un sistema educativo con marcadas diferencias cualitativas (Gil Antón, 1996).

Pero la complejidad de la matrícula no está únicamente asociada con el volumen, sino también con la heterogeneidad de los grupos de alumnos atendidos, que no sólo divergen en condiciones socioeconómicas y culturales, sino también en las oportunidades que su entorno les ofrece en el terreno laboral, una vez concluidos sus procesos formativos. La ampliación de la oferta de las IES para que responda a la multiculturalidad y las necesidades específicas de algunos grupos, representa un reto que los docentes enfrentan muchas veces sin conocimiento suficiente ni la formación profesional adecuada.

Las condiciones de contexto referentes a sus alumnos fueron también uno de los factores de gran relevancia identificados por los docentes de la UNAM. El tamaño de los grupos fue un tema recurrente, tanto en el discurso de los profesores como en el de los estudiantes encuestados. El tamaño de los grupos en esta institución es variable y depende del grado y la “fama” del docente, se dio cuenta de grupos de hasta 140 alumnos en los primeros grados de la carrera, lo que aumenta la problemática de la heterogeneidad del alumnado en cuanto a expectativas, conocimientos previos, habilidades y actitudes. A juicio de los profesores esto dificulta su práctica y sugieren la necesidad de normar el tamaño de los grupos en la dependencia, lo cual está implicado a su vez con decisiones a nivel institucional sobre la atención a la creciente demanda de educación superior en el país. Es interesante la reflexión y producción de conocimientos docentes, considerando las carencias expresadas en cuanto a su formación pedagógica (en algunas facultades), al tratar de atender las problemáticas a las que se enfrentan tanto ellos como sus alumnos de primer ingreso, donde se observa un “shock” en los alumnos que encaran un nivel de profundización mayor en los temas abordados en comparación con la educación media superior; esto incide en su seguridad y capacidad de aprendizaje, ante lo cual prueban estrategias didácticas para la atención de todos, y no perder a la población que no se adapte a su estilo de enseñanza. Otro factor de heterogeneidad en la atención de los grupos en los primeros grados es la mezcla de alumnos de diferentes carreras de la misma facultad, lo que dificulta el énfasis que se le da a la materia en la planeación.

Dos grandes fuerzas entran en juego en la labor del docente. Por un lado se encuentra la disciplina como la base de la profesión académica; la cual está en

continua ampliación y reestructuración, a la vez que se fragmenta y combina con otros campos del conocimiento. La otra fuerza se refiere a las formas organizativas que los sistemas de educación superior han desarrollado para ordenar la generación, preservación y transmisión del conocimiento. De acuerdo a Clark (citado en Rodríguez y Durand, 2013), estas fuerzas con frecuencia discurren en direcciones opuestas, pues mientras que la disciplina tiende a la ampliación y la profundización del conocimiento, sin limitarse a tiempos y fronteras; la forma de organización de las instituciones señala espacios concretos para ello. El resultado de estas tensiones, junto con las acciones gubernamentales que han tratado de orientar la labor docente, ha dado como consecuencia la configuración de una profesión muy compleja y heterogénea.

Otro elemento que impacta la labor docente se refiere a los requerimientos de nivel de escolaridad y la dificultad para obtener un contrato laboral, sobre todo en los últimos años. Mientras que a inicios de los noventa del siglo pasado la licenciatura solía ser el grado requerido para ser docente de educación superior, en la segunda parte de la década pasada, en México, más del 70% de los profesores que se incorporaban a las instituciones lo hacían ya con estudios de posgrado (Galaz y Gil Antón, citado por Rodríguez y Durand, 2013), lo que ha impulsado que en algunas instituciones a los profesores con licenciatura se les exija que realicen estudios de posgrado, ya sea de maestría o doctorado, para mantenerse en la institución (Canales, 2009).

Por otro lado, las transformaciones sociales y económicas han generado nuevas demandas de educación superior, requiriendo la actualización e incorporación de contenidos en las carreras existentes, de la conformación de nuevas carreras y modalidades educativas; y del incremento en el uso de fuentes electrónicas tanto para allegarse información como para tener acceso a programas de formación. Todo ello ha implicado una reconstrucción del papel del docente, quien ha tenido que enfrentarse al aprendizaje y a la adaptación acelerada a los nuevos requerimientos y condiciones que les permitan seguir desempeñando su función de manera aceptable.

En este sentido, no obstante la urgencia en la atención a la nuevas demandas sociales de las IES, en la UNAM se encontraron expresiones de la escasa

participación de los docentes en el proyecto educativo institucional y se observa poca claridad del perfil docente que se necesita para contribuir con los actuales compromisos sociales de la misma. Adicionalmente, se percibió el desconocimiento de una buena proporción de la normatividad orientada a regir la actividad docente. Esto explica que de forma general, en su discurso no relacionen las sugerencias de cambios en su práctica, como el creciente uso de las TIC en las aulas o sobre el enfoque de enseñanza por competencias, a las influencias externas a través de los procesos de evaluación de órganos externos e internos, y a su vez indicaron sobre estos nuevos requerimientos, poca comprensión teórica y metodológica. No obstante, en su reflexión sobre las nuevas metodologías didácticas adoptadas, dieron cuenta de la dificultad que representa para ello la atención de grupos numerosos, por ejemplo en la enseñanza por proyectos.

Por otro lado, el lugar que la docencia ocupa en el desempeño profesional de un académico enmarca de forma importante su labor. Para algunos representa una actividad principal, siendo una fuente primordial de ingresos, mientras que para otros se trata de una actividad entre otras más, dentro de su campo laboral. En México, las universidades públicas, cuentan con 72,719 docentes de tiempo completo, 3,658 de  $\frac{3}{4}$  de tiempo, 10,780 de medio tiempo y 101,719 por horas. En las privadas 10,659 son docentes de tiempo completo, 1,026 de  $\frac{3}{4}$  de tiempo, 5,130 de medio tiempo y 109,488 por horas (ANUIES, 2011). En las instituciones, los docentes que no son de tiempo completo suelen quedar relegados o marginalmente involucrados de las opciones y apoyos de los principales programas ofertados por la organización escolar.

En este sentido los docentes de la UNAM coincidieron con que el tipo de contratación es un factor que tiene influencia en la enseñanza. Los investigadores y profesores de tiempo completo tienen prioridad para la asignación de grupos y materias, también se toman en cuenta la antigüedad y la "fama", sin embargo el número de profesores de asignatura supera por mucho a los primeros. Estos últimos por su parte, son contratados por horas, mismas que contemplan tanto su labor frente a grupo como a otras actividades necesarias como asesorías, lecturas de tesis, tutorías y el intercambio de experiencias, entre otras. No obstante estos profesores manifestaron trabajar

bajo condiciones de inseguridad laboral, puesto que su condición puede cambiar cada semestre; por esta misma razón están prácticamente obligados a buscar otros trabajos, lo que limita sus posibilidades de socializar y trabajar con sus pares. También está el aspecto del perfil orientado a la investigación, solicitado para la contratación de profesores de tiempo completo.

Por otro lado también existen dificultades para el trabajo colegiado entre estas dos poblaciones de profesores, asignatura-tiempo completo. Cabe destacar que estos profesores asumen una corresponsabilidad, entre ellos y la institución, por dicha falta de integración. Entre las posibilidades que representaría tener actividades de intercambio entre docentes, sugirieron que esta comunicación entre profesores permitiría una interacción más integral con los estudiantes.

Así mismo, de particular influencia sobre la labor de los docentes, es su participación en los programas de incentivos, la cual los impulsa a dirigir su actividad hacia la investigación, la producción de artículos y otros materiales de difusión, la participación en congresos y foros, más que al desarrollo de las actividades propiamente de docencia (Canales, 2009). Infravaloradas en las evaluaciones de desempeño docente, las actividades de enseñanza llegan a ser percibidas como una carga (Acosta y Blanco, 2012).

La labor del docente también está sujeta a la participación de las instituciones en las que se desempeña, en los programas de evaluación y acreditación institucional; así como a la participación de dichas instituciones en los programas gubernamentales promovidos vía la Secretaría de Educación Pública, como es el Programa Integral de Fortalecimiento Institucional (PIFI) que a su vez incluye el Fondo para la Modernización de la Educación Superior (FOMES), el cual por medio de la evaluación de los proyectos de las instituciones, asigna recursos para mejorar las condiciones materiales y la infraestructura de las mismas, para la mejora de la actividad académica (SEP, 2007). Por otro lado, si el docente quiere contar con oportunidades de beca para su formación continua, puede acceder al Programa de Mejoramiento del Profesorado (PROMEP). Este programa parte de la premisa de que un académico de tiempo completo debe cumplir labores de investigación, docencia, tutoría, así como tareas de gestión. De esta manera el programa otorga becas a docentes, apoya la contratación de profesores, y cuando

cumplen con todas las actividades señaladas por el programa, se les reconoce con el nombramiento de “Perfil Deseable” ([promep.sep.gob.mx](http://promep.sep.gob.mx)).

Es en la cotidianidad de la labor docente donde se hacen patentes las contradicciones del sistema, donde por un lado, se exige al académico una creciente producción de materiales y publicaciones, y por otro, se requiere que como docente sea un partícipe activo y propositivo en la gestión de una universidad cada vez más inclusiva, en la que construya formas de enseñanza que permitan a todos sus alumnos acceder al conocimiento, aprender a generarlo, formarse para el campo laboral y a la vez ser crítico e innovador respecto a él (Acosta y Blanco, 2009).

Para el caso de la UNAM, los docentes también identifican que la promoción de la evaluación en las IES, ligada a la entrega de estímulos para investigación o con un fuerte componente hacia ella, ha derivado en el descuido de la docencia. Según lo expresado, la valoración de la investigación sobre la docencia también tiene influencia en la práctica desarrollada en las aulas pues la primera es considerada como prioridad en formación de los alumnos. Un docente incluso mencionó que él estudió un postdoctorado para ser investigador y no para ser docente, expresión que dice mucho tomando en cuenta las tensiones ya mencionadas. Adicionalmente, reconocieron que los programas de formación institucionales impartidos no son congruentes con los resultados de sus evaluaciones ni con sus necesidades.

El aumento en la complejidad de la organización de las instituciones, el incremento de burocracia y de regulaciones externas sobre las universidades, aumentan las presiones y el tiempo que los académicos deben dedicar a trámites, elaboración de reportes, obtención de recursos; además de las diversas actividades que deben cubrir para mantenerse en los programas, lo que representa en sí mismo una carga extra de trabajo. Estas dificultades se ven en parte ampliadas en la medida que las decisiones que afectan a los académicos son tomadas por administrativos que desconocen la naturaleza de la labor docente, así como sus necesidades, implicaciones y dificultades. La distancia entre las necesidades de los académicos y las decisiones de los administrativos contribuye a generar en los académicos la percepción de que se carece del liderazgo adecuado en algunas instituciones (Gil Antón, 1996). En el

contexto internacional también se enumeran como factores de contexto a las situaciones surgidas en la relación con los padres de familia, los alumnos, los colegas y los directivos; y con situaciones vinculadas con las condiciones y contexto del trabajo, tales como el tiempo, y los apoyos disponibles (Tenti, 2005).

Respecto a estas temáticas los docentes de la UNAM manifestaron tener una identidad fuertemente comprometida con la institución, a pesar de su “desesperanza” por las condiciones laborales, especialmente la incertidumbre laboral y en general, consideran que el clima organizacional afecta su labor de forma negativa, especialmente por la relación entre profesores y las autoridades.

Finalmente, el tema de mayor relevancia para los docentes de la UNAM, y que por su parte resultó de escasa consideración en los estudios de contexto consultados, es el relativo a la infraestructura y el equipamiento, aspecto clave para su práctica incluyendo tanto a los relativos a espacios para brindar asesorías académicas, como a las condiciones del aula. Las carencias en laboratorios y salones, o las dificultades para acceder al equipamiento, limitan tanto al tiempo para la enseñanza como el proceso mismo y/o las relaciones entre docentes y personal administrativo. Los alumnos encuestados de esta institución, también indicaron de forma enfática que estos factores afectan el desarrollo de las clases.

Con relación a los resultados obtenidos tanto de investigaciones internacionales, como por los testimonios de los profesores de la UNAM sobre la importancia del contexto para la docencia, habría que tomar en cuenta que muchas de las decisiones administrativas relativas al mismo, se apoyan en el aumento de la calidad educativa como argumento, a pesar de que la calidad sigue siendo un tema ampliamente discutido, por las diversas aristas que entraña. La definición misma de calidad ha sido fuente de contradicciones; Pirsing (citado por Fernández, 2007) afirma “no sé lo que es la calidad pero en cuanto la veo la reconozco”, y señala que el concepto de calidad debe ser considerado desde su estructura multidimensional y desde su relatividad, partiendo de la misión, de los objetivos y de los actores de cada sistema

universitario. En esta línea, la calidad para una institución debe ser producto de la construcción colectiva por medio de consensos y negociaciones de todos sus miembros (Dias Sobrinho, 1995). La calidad en la enseñanza es el producto de compartir las visiones, y experiencias de todos los responsables, y de que la institución y los organismos en torno a ella faciliten las condiciones óptimas para su desarrollo (Jornet, 2012, citado en Canales, 2014).

### **Diferentes concepciones y usos del término “contexto”.**

La acepción más general y comúnmente asignada de “contexto” se refiere al “entorno físico o de situación, ya sea político, histórico, cultural o de cualquier otra índole, en el cual se considera un hecho” (Diccionario RAE, 2014). También es utilizado desde distintas disciplinas y aproximaciones teóricas, y si bien alude constantemente al entorno, en algunas investigaciones se refiere a condiciones y elementos que de forma inmediata rodean a los actores sociales. En otros estudios, por contexto se hace referencia a entornos más amplios, que incluyen factores macroestructurales como las políticas nacionales, la cultura, los organismos y las tendencias internacionales, por citar algunos.

De acuerdo a la aproximación psicosociológica, el término contexto posee dos sentidos; uno es como entorno semiótico, compuesto por el universo de significaciones, discursos y representaciones. El otro sentido es como situación, es decir, el término contexto designa el marco y las circunstancias en las que se sitúa el encuentro entre los actores y su interacción. Se señala que el contexto se encuentra compuesto por el marco, que es donde se sitúa el encuentro social, es tanto entorno físico, como la temporalidad en la que sucede; la escena, que incluye la relación que une a los actores, y la dinámica, motivos, intenciones que los impulsan al encuentro, así como las estrategias comunicativas empleadas. En los contextos institucionales las interacciones se encuentran fuertemente influenciadas por los roles y status de los interactuantes, las normas que ordenan sus relaciones, así como las obligaciones y responsabilidades que les asigna la estructura institucional (Marc & Picard, 1992).

Los estudios específicamente surgidos en el terreno educativo también

consideran diferentes acepciones del término contexto, algunas enfocadas al entorno local en donde se producen situaciones de aprendizaje, referidas a lo que denominan “contexto de aprendizaje”, como un “escenario montado en el aula o en el espacio físico de aprendizaje elegido que incluye todos los elementos necesarios para hacer del aprendizaje una actividad rica en creatividad, duradera y abastecedora de nuevas propuestas para lograr modalidades de aprendizaje autónomas. Incluye clima o atmósfera lograda, las actitudes y las emociones transmitidas por el educador, los espacios propiamente dichos, los materiales utilizados y las condiciones y predisposiciones con que vienen los/las alumno/a a la clase” (Perrone y Propper, 2007).

Otros estudios incluyen en el contexto dimensiones más amplias que el escenario concreto del aprendizaje, como son la ubicación geográfica donde se encuentra la institución escolar, así como el nivel educativo y las actividades laborales de la población a la que pertenece (Calvo, et. al. 2005). Coll (1994, citado en Canales, et. al. 2014), propone como necesidad el contextualizar la práctica educativa no sólo en el aula, sino considerar al menos cuatro niveles que configuran la práctica educativa: la organización social, política y cultural; el sistema educativo; la institución educativa y el aula; constituyendo sistemas y suprasistemas en interacción e interrelación.

La mayor parte de la investigación referida al contexto se han desarrollado sobre ejercicios de evaluación en educación básica y está dirigida a identificar la relación entre elementos sociales contextuales y los resultados del aprendizaje de los estudiantes. Se considera que dado que el aprendizaje involucra aspectos individuales, es necesario estudiar aspectos personales tales como los estilos de aprendizaje, la conducta, las actitudes y capacidades en diversas áreas. También se concibe como indispensable tomar en cuenta las condiciones socioeconómicas y culturales de los estudiantes, el contexto familiar y social en que éstos se desenvuelven, las características institucionales y el efecto que ejerce sobre cada uno de ellos la comunidad educativa en su conjunto (Tiana, 2012).

Para tratar de captar estos elementos, algunos autores han elaborado clasificaciones a fin de recabar sistemáticamente información contextual. Así

Tiana (2012) distingue los factores de contexto que se refieren a las condiciones sociales, económicas y culturales de partida del estudiante y que tienen que ver con su entorno familiar y social; los factores de entrada (o insumo), referidos a aquellas condiciones generales del sistema educativo o del conjunto de la población que inciden en la tarea educativa, pero cuya influencia no se limita a la institución escolar. Y los factores de proceso, referidos a las condiciones institucionales en que se desenvuelven las actividades de enseñanza; en este nivel se incluyen los procesos de centro y de aula, la organización y el funcionamiento del centro escolar y las prácticas de enseñanza (Tiana, 2012).

### **Estudios sobre el contexto.**

Las acciones interesadas en captar la influencia del contexto sobre el aprendizaje, y específicamente en los resultados educativos, ha discurrido prioritariamente en la aplicación de instrumentos que recaban información sobre el desempeño de los alumnos en una materia y que van acompañados de cuestionarios de contexto, o sistemas de cuestionarios como los denominan De la Orden y Jornet (2012) debido a que están dirigidos a diferentes fuentes de información: alumnos, equipos de directivos, profesores y familias.

En esta idea, la Asociación Internacional para la Evaluación del Rendimiento Educativo (IEA) elabora pruebas para estudios comparativos sobre diferentes disciplinas y agrega a ellas cuestionarios de contexto que son aplicados tanto a los alumnos, como a maestros, directores de escuelas y en algunos casos, los padres de familia de los alumnos. Ejemplo de estos instrumentos desarrollados por la IEA es el Trends in International Mathematics and Science Study (TIMSS) que es una evaluación internacional que pretende medir, comparar y explicar el aprendizaje de los alumnos de educación básica en Ciencias Naturales y Matemáticas; y a la par aplica a los maestros un cuestionario en el que se les hacen preguntas respecto a su pasado, creencias y prácticas pedagógicas. Los directores de las escuelas también contestan un cuestionario en el que se recaba información acerca del funcionamiento y organización de la escuela.

Otro instrumento desarrollado por IEA es el Progress in International Reading

Literacy Studio (PIRLS), dirigido a evaluar la capacidad lectora de los alumnos del cuarto grado de escolaridad. Junto a la prueba, los alumnos contestan una serie de preguntas de contexto acerca de sus actitudes hacia la lectura y algunas características personales. También hay cuestionarios que se aplican a directores e incluso uno dirigido a los padres o figura adulta en el hogar sobre características básicas del hogar y las actividades relacionadas con la lectura que se llevan a cabo en casa.

El estudio internacional de Educación Cívica y Ciudadana, (ICCS), realizado también por la IEA, estudia las actitudes y percepciones de los estudiantes de octavo grado de escolaridad respecto a una serie de hechos y asuntos relacionados con el área de educación cívica y la ciudadanía. La información recabada se dirige a conocer aspectos relacionados con los contextos en los que los alumnos aprenden sobre la educación cívica, las prácticas educativas en el aula, y el gobierno y clima escolar.

El Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación (LLECE) que es la red de sistemas de evaluación de la calidad de la educación de América Latina, coordinado por la Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe, desarrolla estudios comparativos y explicativos donde aplica instrumentos para medir los aprendizajes de los alumnos de primaria en distintas áreas, consiguiendo a la par información del contexto con la finalidad de contextualizar los resultados del aprendizaje en función de factores del alumno, el aula, de la escuela y de la casa (Treviño, et al., 2010).

En México, el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) aplica los Exámenes de la Calidad y el Logro Educativos (EXCALE), pruebas de aprendizaje de gran escala que miden el logro escolar en asignaturas como matemáticas, español ciencias sociales y ciencias naturales. Se aplican a muestras representativas de niños que cursan 3ro. de preescolar, 3° y 6° de primaria y 3° de secundaria de escuelas públicas y privadas. En los EXCALE se incluye una serie de cuestionarios de contexto cuyo objetivo primordial es identificar los factores que se asocian al rendimiento escolar de los alumnos evaluados. En los cuestionarios se exploran variables personales, familiares y escolares, y son aplicados a alumnos, maestros y al director de la escuela. A la

información resultante de estos tres instrumentos de medición se le denomina Sistema Integrado de Información de Contexto (INEE, 2007). Los cuestionarios de contexto han variado en su conformación, pero en general la información obtenida se concentra en tres rubros, características personales, de la familia y de la escuela (INEE, 2007).

Para el caso de las IES y en específico para UNAM, son escasos los estudios que reporten los resultados de los cuestionarios de contexto aplicados en sus comunidades. La encuesta ENEUNAM 2011 (Suárez, 2012) en la cual se indaga sobre diversos aspectos de la relación subjetiva de los estudiantes con esta institución, así como sus condiciones de contexto: instalaciones, servicios y ambientes escolares; profesores y condiciones institucionales; su relación con la investigación y los investigadores; sobre la escuela o facultad; valoración de la educación; acceso a becas y apoyos económicos; condiciones y aspiraciones laborales; condiciones de riesgo y agencia; autodescripción; sobre la UNAM (en general); participación política y social; condiciones de vida familiar y hogar; así como participación en nuevas sociedades posibilitadas a través de las TIC; resulta en un esfuerzo por conocer las condiciones de la institución a través de la experiencia del alumnado, cuyos resultados requieren superar su manifestación en las estadísticas presentadas en los documentos oficiales de la misma.

Aunque se reconoce que la información conseguida a través de dichos cuestionarios ayuda a contextualizar el rendimiento y el aprendizaje de los alumnos, así como sus opiniones, es importante aclarar que no son una panacea y que deben ser utilizados e interpretados cuidadosamente (González, 2012). Es necesario reconocer que si bien los cuestionarios recaban información descriptiva en un momento en el tiempo, y permiten tener una idea de algunas condiciones de los estudiantes y del contexto en el que se desempeñan, no permiten reconocer los elementos que han intervenido a lo largo de la trayectoria de los alumnos, llevándolos al punto en donde se encuentran en el momento que fueron evaluados (González, 2012).

El uso de cuestionarios para comprender la influencia del contexto ha tenido importantes críticas. De la Orden y Jornet (2012) reconocen como debilidades de los cuestionarios de contexto que falta un análisis a largo plazo para

utilizarlos en la orientación de políticas públicas, consolidar su sustento teórico y controles métricos, y mejorar el aprovechamiento de la información recopilada para la toma de decisiones locales.

Atendiendo a estas observaciones críticas, para el caso del estudio en el que se enmarcan los resultados preliminares que aquí se presentan respecto al contexto de la docencia a nivel superior, específicamente en la UNAM, cuya intención es la aproximación a una mejor comprensión de las condiciones que rodean la labor del docente; se propone la utilización del concepto de *contexto* en un sentido amplio, considerando tanto la existencia como la relevancia de diferentes entornos o dimensiones que enmarcan dicha labor. El entorno más próximo se plantea constituido por las condiciones inmediatas en las que se desempeña el profesor, abordando la relación con los alumnos y las condiciones en las que se circunscribe. Un entorno siguiente considera las condiciones institucionales a las que está sujeto el docente, y un último y más extenso entorno o dimensión, incluye las influencias y las políticas nacionales e internacionales que impactan su trabajo.

Con esta propuesta se pretende abonar a la identificación de los múltiples actores en las IES cuyo papel puede ser sustancial para mejorar la función docente. A su vez, identificar vías y oportunidades para fortalecer esta labor en sus condiciones específicas, a fin de alentar la participación conjunta y ordenada a favor del mejoramiento del desempeño docente. Todo ello para coadyuvar tanto al aprendizaje del estudiante, como a la propia satisfacción del profesor derivada del cumplimiento pleno y mejora de su compleja y relevante labor.

### **Modelo de análisis de las condiciones contextuales (Macro, Meso, Micro).**

El modelo propuesto organiza los factores y variables en tres niveles: el macro, el meso y el micro. El nivel *macro* se refiere al entorno de políticas, nacionales e internacionales, que orientan los propósitos, planes y programas generales de las instituciones de educación superior (IES) referidos a la actividad docente. Las políticas internacionales, se pueden identificar en los lineamientos que proponen organismos de carácter internacional. Algunos de estos organismos son instituciones de cooperación, fomento y consenso, como las que

representan la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, por sus siglas en inglés) o la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI). Otros son instituciones financieras multilaterales que impulsan proyectos con asignación de recursos financieros, como el Banco Interamericano de Desarrollo (BID) y el Banco Mundial (BM). Un tercer grupo, es el de organismos internacionales de cooperación económica, cuya influencia y asesoría va más allá del área de la economía; para el área de educación formulan estudios nacionales, diagnósticos y medidas de política para todo el sistema. Algunos de los organismos representativos de este conjunto son la Organización para el Desarrollo Económico (OCDE) y la Comisión Económica para América Latina (CEPAL).

La actividad docente puede no ser el centro de atención de los documentos y lineamientos de los diversos organismos internacionales, de la misma forma que las propuestas y/o recomendaciones no se espera que se traduzcan directamente en cambios nacionales. Sin embargo, el docente o la función docente son componentes de los diagnósticos y sugerencias que se formulan, las cuales van desde el señalamiento de las condiciones laborales óptimas para el ejercicio docente o la indicación del papel de la formación en el desempeño, hasta la propuesta de enfoques para orientar tal actividad. El cometido es, precisamente, la identificación de los lineamientos en este nivel que puedan estar vinculados con la actividad docente.

En el plano de las políticas nacionales, se consideran la serie de planes y programas que formula la autoridad educativa, los actores sobresalientes del campo y las organizaciones de representación de este nivel. En este caso podemos considerar: a) la serie de iniciativas planteadas en los programas sectoriales, federales y estatales, los cuales, en ocasiones, pueden o no incluir lineamientos de alcance nacional que recuperan algunas de las propuestas de los organismos internacionales para normar la actividad docente, y los programas para regular, mejorar e incentivar el ejercicio docente. También pueden estar otras iniciativas de la autoridad educativa que no estaban consideradas en el programa sectorial, pero que se incorporan en el transcurso del periodo de gestión. b) La normatividad federal y estatal para regular al personal y la actividad docente, en la cual se incluyen las leyes generales, los

acuerdos y reglamentos; el conjunto de normas pueden ser establecidas por la autoridad educativa y/o por el cuerpo legislativo. c) Las propuestas de otros actores nacionales relevantes, como los organismos gremiales y las organizaciones de representación de titulares de las instituciones, como en el caso de México, la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) que agrupa a la mayor parte de las instituciones de educación superior del país.

Las políticas nacionales definen marcos de referencia, prioridades, orientaciones y acciones, pero debe notarse que aunque generalmente cuentan con el instrumento de los recursos financieros para ponerlas en marcha, no todas se traducen en acciones efectivas; no solamente porque en el terreno de la implementación se modifican los propósitos, sino también porque el margen de maniobra de la política pública está relativamente acotado por el tipo de régimen de las Instituciones de Educación Superior y los grados de autonomía profesional y académica del personal. El reto es diferenciar e identificar los lineamientos y acciones a nivel nacional y/o estatal que están asociados a la regulación del ejercicio docente.

En el nivel *meso* se integran las condiciones institucionales que configuran el trabajo docente. Aquí importa, por un lado, identificar la recepción de los lineamientos y las iniciativas del nivel anterior. Esto es, las características locales que presentan los programas e iniciativas nacionales, tanto si se asumen y adaptan, como si se modifican fuertemente o rechazan; las reglas de juego que se establecen, la conservación o cambio de prioridades; la modificación o permanencia del universo de participantes de los programas y la congruencia entre los propósitos que se plantearon y los resultados obtenidos finalmente.

Por otro lado, interesa analizar el conjunto de normas de la institución, lo cual incluye la reglamentación que regula la organización del personal docente, las condiciones laborales y los requisitos que se deben cumplir. En general, la normatividad de este tipo se apega a principios legales y laborales compartidos nacionalmente, pero también establece peculiaridades según el régimen y sector de la institución, como la orientación principal hacia la docencia o la investigación, los niveles educativos que imparte, el tamaño de la institución y

grado de consolidación. Además, este nivel también incluye los programas institucionales que elaboran periódicamente los directivos de las instituciones, los cuales pueden o no recuperar las medidas del nivel anterior, pero en los que se enuncian y establecen acciones, propósitos y metas para el personal y la actividad docente. Es el nivel de planeación y operación de la institución en el que se identifican las acciones de mejora del personal, las características de los programas dirigidos específicamente a la actividad docente, las acciones para el equipamiento y mejora de la infraestructura para el ejercicio de esta labor.

El nivel *meso* ofrece otro grado de aproximación a la actividad docente, más cercano al desarrollo de la actividad y a la puesta en marcha de las acciones, aunque como se podrá advertir, aún con toda la información correspondiente a este nivel, los resultados favorables de la docencia tampoco están completamente asegurados.

El nivel *micro* se refiere a las condiciones institucionales que tienen una influencia más directa en la práctica docente en el aula, las cuales pueden ser previas, durante o posteriores al proceso educativo mismo. Incluye, en primer término, los factores anteriores al proceso educativo que podrían afectar las competencias de planeación de la actividad docente: el grado de desarrollo de los programas de estudio de las asignaturas a impartir; el nivel de participación de los profesores en los ejercicios de planeación académica; la coordinación mediante la organización de cuerpos colegiados; tiempo, recursos y espacios asignados para estos ejercicios de planeación y revisión de las prácticas, entre otros.

También forman parte de este nivel, los factores que pueden afectar de forma positiva o negativa las competencias para el desarrollo de los aprendizajes durante el trabajo que se realiza en el aula. Algunos de los más sobresalientes son: el tamaño del grupo; el perfil de los estudiantes (nivel académico, diversidad de intereses, nivel de motivación e implicación personal); las condiciones de disciplina y código de ética planteados en los reglamentos y otros documentos normativos; las condiciones de infraestructura y tiempo para impartir las clases, entre las que pudieran estar más relacionadas. Un tercer grupo está formado por condiciones que podrían facilitar la reflexión individual y colegiada posterior al trabajo del aula. En este caso, se trata de la ausencia o

instauración de espacios para interactuar y compartir las experiencias más significativas de la actividad docente, así como de las consecuencias de mecanismos previstos de sanción y recompensa del desempeño. El nivel *micro* nos permite focalizar los factores más próximos al ejercicio docente y apreciar la transición de los niveles previos (Rueda, et. al., 2012).

## **Comentarios finales.**

Ante el reto de ampliar la cobertura e incrementar la calidad del sistema educativo latinoamericano, la función docente en las IES tiene que renovar sus propósitos para asegurar la pertinencia de la formación que ofrece y garantizar su contribución para disminuir la desigualdad en todas sus manifestaciones. En este marco surge la docencia como el pilar de las acciones educativas y el docente como un actor clave en el cumplimiento de los compromisos de este nivel educativo. Aunque la evaluación del desempeño docente ha sido la herramienta privilegiada por las políticas de la región para mejorar su calidad, en los hechos no se ha visto cumplido este propósito, razón por la que se ha orientado el foco de interés hacia el estudio del **contexto**. Un primer acercamiento ha puesto al descubierto las razones periféricas que expresan los docentes para justificar su permanencia en la profesión y la débil presencia de elementos centrales en el ejercicio de la actividad como el reconocimiento, la remuneración y el desarrollo profesional. A su vez, aspectos relevantes como el dominio de los contenidos, la evaluación y la organización del trabajo en clase y la planificación, siguen siendo reportados por los profesores como problemas por resolver al igual que las relaciones con padres, alumnos y colegas, así como las condiciones y el contexto del trabajo. Todo ello aunado a una imagen social de la profesión docente poco valorada, altamente exigida y con expectativas del cumplimiento de roles cambiantes.

Un repaso somero de las diversas circunstancias que influyen sobre la labor docente, así como los resultados preliminares de la investigación en curso sobre las IES en Iberoamérica a través del caso específico de la UNAM, pone en evidencia su relevancia y complejidad, al tiempo que se justifica el estudio más detallado de todos los elementos que pueden contribuir a su pleno

desarrollo. Tan solo la enumeración de algunos de ellos como las exigencias respecto al aprendizaje estudiantil, las características del desarrollo disciplinario, los distintos tipos de gestión institucional, la presencia de programas externos a las instituciones, la diversificación de carreras y modalidades formativas, dejan de manifiesto el camino largo por recorrer para consolidar un conocimiento sólido que oriente el futuro promisorio de la docencia.

Para una mejor comprensión de las condiciones de la actividad docente, es necesario el empleo del concepto de **contexto** en un sentido amplio, tomando en cuenta tanto el entorno más inmediato, que incluye la relación con los alumnos; como las condiciones institucionales y las influencias nacionales e internacionales que impactan su trabajo. Todo lo anterior para facilitar la identificación de actores, propiciar la colaboración y sinergia entre ellos para mejorar las condiciones de una docencia a favor del aprendizaje de los estudiantes y la satisfacción del propio docente derivada del cumplimiento de su trabajo. La propuesta del empleo de un modelo analítico que abarque los niveles *macro*, *meso* y *micro* podrá facilitar la identificación de las características clave del contexto institucional estudiado para diseñar de igual forma estrategias propias para el aseguramiento del desarrollo permanente de la función docente.

La aceptación de la idea de que los docentes tienen una función determinante en la mejora de la calidad de la enseñanza, debiera traducirse en un compromiso por favorecer el estudio del contexto de las organizaciones educativas en donde tiene lugar esta actividad. A su vez, el esclarecimiento del papel institucional como facilitador u obstaculizador del desempeño docente, deberá arrojar una redistribución de responsabilidades entre los directivos, los profesores y los estudiantes, y tareas por hacer por cada uno de ellos para lograr conjuntamente las metas comprometidas por la organización escolar. Las altas exigencias actuales hacia la función docente en las IES conmina a compartir conocimientos y experiencias de todos los agentes involucrados para garantizar el sano crecimiento de esta crucial labor.

Aunque por el momento el interés que nos ocupa no es la evaluación de un sistema educativo, hemos destacado la importancia de la docencia como un

elemento clave en los sistemas educativos, y como propósito principal la identificación de los factores del contexto que favorecen u obstaculizan esta función sustantiva, especialmente relevante en países en donde aún no se cubre la oferta de educación superior y se reconocen problemas graves en la aspiración de un sistema educativo de calidad.

#### BIBLIOGRAFIA.

Acosta, A. y Blanco, J. (2013). Derecho a la educación superior. *Perfiles Educativos*. Número especial (XXXV) 57-66.

Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES), (2011). Anuario estadístico, ciclo escolar 2010-2011, En: [www.anuies.mx](http://www.anuies.mx).

Calvo, P., García, A., y Marrero, G. (2005). *La disciplina en el contexto escolar*. España: Universidad de Las Palmas de Gran Canaria.

Canales, A. (2009). *Universidades: el incentivo para investigar y la demanda profesionalizante*. En H. Muñoz (coord.) *La universidad pública en México*. (201-236) México: Miguel Ángel Porrúa.

Canales, A. Leyva, Y. Luna, E. y Rueda, M. (2014). *Análisis de las condiciones contextuales para el desarrollo de la docencia*. En J. Rodríguez Macías (coord.). *Aportaciones metodológicas a la evaluación a gran escala del aprendizaje y su contexto*, (pp. 12-25). México: Editorial Universitaria.

De La Orden, A. y Jornet, J. (2012). La Utilidad de las evaluaciones de sistemas educativos: el valor de la consideración del contexto. en *Revista*

Bordón. Vol. 64, No. 1. 69-88.

Dias, J. (1995). *Avaliação institucional, instrumento da qualidade educativa*. En Balzan, N. y Dias, J. (org.) *Avaliação institucional. Teoría e experiencias*. Sao Paulo: Cortez Editora.

Eugenio J. y González, N. (2012). *Cuestionarios de contexto en los estudios de la IEA Bordón*, 64 (2), pp. 29-39 • 31.

Fernández, N. (comp.) (2009). *Universidad sociedad e innovación: una perspectiva internacional*. Argentina: Editorial de la Universidad Nacional Tres de Febrero.

Fernández, N. (2007). *Educación superior y calidad en América latina y Argentina. Los procesos de evaluación y de acreditación*. Argentina: Universidad nacional de Tres de Febrero.

Gil, A. (1996). *The mexican academic profession*. En ALTBACH, P. *The internacional academic profession. Portraits of fourteen countries*. (307-339). San Francisco: Jossey-Bass Inc. Publishers.

González, E. (2012). *Cuestionario de contextos en los estudios de la IEA. Revista Bordón*, Num. 64 (2). pag. 29-39.

Hénard, F. (2010). *Aprendamos la lección. Un repaso a la calidad de la enseñanza en la educación superior. Perfiles Educativos*. 130, 164-173.

INEE (2007). *El Marco de referencia de los cuestionarios de contexto para alumnos de sexto de primaria y tercero de secundaria*. México: INEE

INEE (2012). *El aprendizaje en sexto de primaria en México. Informe sobre los resultados del Excale 06, aplicación 2009. Español, Matemáticas, Ciencias Naturales y Educación Cívica*. México: INEE.

Marc, E. y Picard, D. (1992) *La interacción social: cultura, instituciones y comunicación*. Barcelona: Paidós.

Martínez, J. Llouy, M. Y Ordorika, I. (2011) *Académicos de tiempo completo en México y Brasil. Diferencias y semejanzas un enfoque comparativo*. Mexico:UNAM.

OCDE (2009). *Los docentes son importantes. Atraer formar y conservar a los docentes eficientes*. México: OCDE Publishing.

Perrone, G. y Propper, F. (2007). *Diccionario de Educación*. Buenos Aires: Alfagrama Ediciones S.R.L.

Rodríguez, J. y Durand, J. (2013) Notas para la evaluación del trabajo académico. *Perfiles educativos*. Número especial (XXXV) 46-56.

Rueda, M. Luna, E. Canales, A. y Leyva, Y. (2012). *Estructura de la propuesta Conacyt. Estudio sobre las prácticas y condiciones institucionales para el desarrollo de la docencia en universidades iberoamericanas*. Documento interno.

SEP (2007). *Reglas de operación e indicadores del evaluación y gestión del Programa Fondo para la Modernización de la Educación Superior*. México: Diario Oficial.

Suárez, M. (2012). *Encuesta ENEUNAM 2011*. México: UNAM.

Tenti, E. (2005). *La condición docente. Análisis comparado de la Argentina, Brasil, Perú y Uruguay*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.

Tiana, A. (2012). Analizar el contexto para obtener el máximo beneficio de la evaluación. En *Bordón* 64 (2), 15-26.

Treviño, E.; Valdés H.; Castro, M., Costilla, R.; Pardo, C.; Donoso, F. (2010). Factores asociados al logro cognitivo de los estudiantes de América latina y el Caribe. Chile: UNESCO.

UNESCO (1997). *Recomendación relativa a la condición del personal docente de la enseñanza superior*. París: UNESCO.

Vela (2000). Educación superior: inversión para el futuro. *Rev. Cubana Ed. Med. Sup.*14(2):171-83

Fuentes electrónicas:

<http://www.iea.nl/eces.html> (12/03/2014).

[http://www.iea.nl/iccs\\_2009.html](http://www.iea.nl/iccs_2009.html) (12/03/2014).

[http://www.iea.nl/pirls\\_2016.html](http://www.iea.nl/pirls_2016.html) (12/03/2014).

[http://www.iea.nl/timss\\_2011.html](http://www.iea.nl/timss_2011.html) (12/03/2014).

<http://www.oecd.org/pisa/keyfindings/pisa-2012-results.htm> (12/03/2014).

<http://ahelo.uaslp.mx/> (12/03/2014).

<http://www.anep.edu.uy/anep/index.php/presentacion-2> (13/03/2014).

[www.execum.unam.mx](http://www.execum.unam.mx) (10/03/2014)

[www.rae.es](http://www.rae.es) (21/02/2014)

[www.promep.sep.gob.mx](http://www.promep.sep.gob.mx) (18/03/2014)