

8. La docencia en el nivel superior en las tres últimas décadas en México

Mario Rueda Beltrán
Alejandro Canales

RESUMEN

En general, se reconocen a la docencia, la investigación y la extensión como las funciones centrales de las instituciones de educación superior, además, se da por sentado su convergencia, retroalimentación y equilibrio. Sin embargo, con frecuencia se soslaya la importancia que tienen por separado, e inclusive se reconocen modelos en los que destaca la investigación. Aquí se ilustra y explica lo ocurrido con la actividad docente en el nivel superior en las tres últimas décadas en México, especialmente con la evaluación de su desempeño. En primer lugar, se exploran algunos de sus antecedentes y características como función sustantiva para precisar su naturaleza. En segundo lugar, se incorpora la dimensión de la desigualdad y sus implicaciones para la integración del sistema de educación superior y la actividad docente. A grandes trazos, se describen los sectores del sistema de educación superior y los aspectos normativos más sobresalientes de regulación de la docencia. Enseguida, se aborda el componente más complejo y amplio del periodo: la evaluación como política para la docencia, así como algunas de las lecciones y desafíos en la perspectiva de ubicarlos bajo las directrices de la innovación e identificar alternativas para una evaluación más equilibrada y pertinente.

Palabras clave: Docencia universitaria; evaluación de la docencia; políticas docentes; evaluación del desempeño.

8. Teaching at the higher education level in the last three decades in Mexico

Mario Rueda Beltrán
Alejandro Canales

ABSTRACT

In general, teaching, research and extension are recognized as the central functions of higher education institutions, and their convergence, feedback and balance are taken for granted. However, the importance that they have separately is often overlooked, and models in which research excels are even recognized. Here we illustrate and explain what happened with teaching activity at the higher level in the last three decades in Mexico, especially with the evaluation of its performance. In the first place, some of its antecedents and characteristics are explored as a substantive function to specify its nature. Second, the dimension of inequality and its implications for the integration of the higher education system and teaching activity are incorporated. In broad strokes, the sectors of the higher education system and the most salient regulatory aspects of teaching regulation are described. Next, the most complex and comprehensive component of the period is addressed: evaluation as a policy for teaching, as well as some of the lessons and challenges in the perspective of placing them under the guidelines of innovation and identifying alternatives for a more balanced and pertinent evaluation.

Keywords: University teaching; evaluation of teaching; teaching policies; performance evaluation.

8. Ensino no nível superior no México durante as últimas três décadas

Mario Rueda Beltrán
Alejandro Canales

RESUMO

Em geral, ensino, pesquisa e extensão são reconhecidos como as funções centrais das instituições de ensino superior, e sua convergência, feedback e equilíbrio são considerados como garantidos. No entanto, sua importância separada é muitas vezes negligenciada, e até mesmo modelos nos quais a pesquisa se destaca são reconhecidos. Aqui ilustramos e explicamos o que aconteceu com a atividade de ensino no nível superior nas últimas três décadas no México, especialmente com a avaliação de seu desempenho. Primeiro, exploramos alguns de seus antecedentes e características como uma função substantiva, a fim de esclarecer sua natureza. Em segundo lugar, a dimensão da desigualdade e suas implicações para a integração do sistema de ensino superior e da atividade docente é incorporada. Em linhas gerais, descrevemos os setores do sistema de Ensino Superior e os aspectos normativos mais destacados da regulamentação do ensino. Então, o componente mais complexo e amplo do período é abordado: a avaliação como política de ensino, assim como algumas das lições e desafios na perspectiva de colocá-los sob as diretrizes da inovação e identificar alternativas para uma avaliação mais equilibrada e relevante.

Palavras-chave: Ensino universitário; avaliação do ensino; políticas de ensino; avaliação de desempenho.

8. L'enseignement au niveau de l'enseignement supérieur au Mexique au cours des trois dernières décennies

Mario Rueda Beltrán

Alejandro Canales

RESUMÉ

En général, l'enseignement, la recherche et la vulgarisation sont reconnus comme les fonctions centrales des établissements d'enseignement supérieur, et leur convergence, leur rétroaction et leur équilibre sont considérés comme allant de soi. Cependant, leur importance distincte est souvent négligée, et même les modèles dans lesquels la recherche se distingue sont reconnus. Nous illustrons et expliquons ici ce qui est arrivé à l'activité d'enseignement au niveau de l'enseignement supérieur au cours des trois dernières décennies au Mexique, notamment en ce qui concerne l'évaluation de ses performances. Tout d'abord, nous explorons certains de ses antécédents et caractéristiques en tant que fonction de fond afin de clarifier sa nature. Deuxièmement, la dimension de l'inégalité et ses implications pour l'intégration du système d'enseignement supérieur et de l'activité d'enseignement est intégrée. Dans les grandes lignes, nous décrivons les secteurs du système d'enseignement supérieur et les aspects normatifs les plus marquants de la réglementation de l'enseignement. Ensuite, la composante la plus complexe et la plus large de la période est abordée: l'évaluation en tant que politique d'enseignement, ainsi que certains des enseignements et défis dans la perspective de les placer sous les lignes directrices de l'innovation et d'identifier des alternatives pour une évaluation plus équilibrée et plus pertinente.

Mots clés: enseignement universitaire; évaluation de l'enseignement ; politiques d'enseignement ; évaluation des performances.

1. Introducción

En general, se asume como un principio incontrovertible que las funciones centrales de las universidades o de las instituciones de educación superior son la docencia, la investigación y la extensión. Además, se añade su convergencia, retroalimentación y equilibrio en un desempeño institucional ejemplar y como base de las prácticas que se desarrollan en su interior. Sin embargo, con bastante frecuencia se soslaya la relativa importancia que tienen por separado y el tipo de vínculo que sostienen con la institución en la que se despliegan. A pesar de que se han generalizado y establecido modelos de referencia en los que sobresale la investigación, no todas las instituciones pueden realizarla e incluso no todas cumplen con las tres funciones y lo más frecuente es que se subestime la actividad docente.

En este texto nos proponemos ilustrar y explicar lo que ha ocurrido con la actividad docente en el nivel superior en las tres últimas décadas, especialmente con la evaluación de su desempeño. En primer lugar, exploramos algunos de sus antecedentes y características como función sustantiva para precisar su naturaleza. En segundo lugar, incorporamos la dimensión de la desigualdad y las implicaciones que ha tenido para la integración del sistema de educación superior y la actividad docente. Después, en sus trazos más generales, describimos los sectores del sistema de educación superior y los aspectos normativos más sobresalientes de regulación de la docencia. Finalmente, abordamos el componente más complejo y amplio del periodo: la evaluación como política para la docencia, así como algunas de las lecciones, desafíos y reflexiones que se pueden extraer.

2. La educación superior y la actividad docente como función sustantiva

A lo largo del siglo pasado, poco a poco quedó asentado que las grandes funciones de las universidades se concentrarían en la actividad docente, la

investigación y la extensión. A principios de la centuria Ortega y Gasset (1930), formulaba aquella interrogante sobre la misión de la universidad en el contexto europeo e identificaba que la enseñanza universitaria estaba integrada por la transmisión de la cultura, la enseñanza de las profesiones y la investigación científica.

En México, con raíces hundidas desde el siglo XVI y luego de los avatares y pugnas decimonónicas entre liberales y conservadores (Marsiske, 2001; Larroyo, 1967), la institución universitaria surgió a la par del movimiento armado de la Revolución del comienzo de siglo pasado, en una trayectoria no menos azarosa por alcanzar su plena autonomía que ocuparía casi la mitad del siglo XX (Ramírez, 2001). Al inicio, la ley constitutiva de la entonces Universidad Nacional de México (UNAM) le asignó como objeto primordial “realizar en sus elementos superiores la obra de la educación nacional” (UNAM, 2001, p. 3) y sería hasta la promulgación de su primera ley orgánica en 1929, cuando se le plantearon como fines la impartición de educación superior, la organización de la investigación científica y la extensión universitaria.

Durante las primeras décadas, la entonces renovada institución se mantendría como el referente principal de los estudios superiores en México y poco a poco se sumarían otras universidades en otras entidades como la Michoacana de San Nicolás Hidalgo en 1917, la de Yucatán en 1922, la Autónoma de San Luis Potosí en 1923 y la Universidad de Guadalajara en 1925 (Rangel Guerra, 1979). A partir de esa misma década los Institutos Literarios y Científicos darían lugar a otras universidades estatales (Castrejón y Pérez-Lizaur, 1976; Ríos, 2015).

Pero no solamente se trataba de universidades, en esa época otras instituciones no universitarias se incorporaron al incipiente sistema institucional. Por ejemplo, en los años treinta, las escuelas orientadas a la enseñanza técnica dieron lugar a la instauración del Instituto Politécnico Nacional (IPN) en 1937, aunque no existió ningún instrumento jurídico que diera cuenta de su creación, sino hasta 1949 con la expedición de su ley orgánica (Mendoza Ávila, 2007).

La UNAM y el IPN, son dos instituciones emblemáticas de los estudios superiores en México y antecedentes del complejo sistema institucional que actualmente existe. En 1990 había 1.2 millones de alumnos (licenciatura y posgrado), las plazas de profesores sumaban 129 mil (una cuarta parte de

dedicación completa), la oferta de programas alcanzaba los 4 mil y el número de instituciones llegaba a 776 (ANUIES, 2001). En cambio, en el ciclo escolar 2018-2019, las cifras estimadas contabilizaban en todos los niveles superiores (técnico superior, normal, licenciatura, universitaria tecnológica y posgrado), una docena de subsistemas, más de 4 mil instituciones, 3.9 millones de alumnos (65 por ciento en establecimientos públicos), alrededor de 42 mil programas (licenciatura y posgrado) y poco más de 400 mil plazas docentes (SEP, 2019).

La creciente expansión del sistema tiene importancia por al menos dos razones. En primer lugar, porque a la idea de universidad tradicional poco a poco se le añadió la noción de educación superior, para denotar e integrar un sistema que aglutina ya no solo, ni principalmente a las universidades. Es decir, no necesariamente todas las instituciones buscan realizar las tres funciones, aunque para casi todas ellas lo común sí es la función docente.

En segundo lugar, no ha sido nada sencillo establecer los fines de las instituciones de educación superior, existe una natural dificultad para precisar su propósito estatal o nacional (Clark, 1990). En el caso del sistema de educación superior norteamericano, por ejemplo, la Comisión Carnegie on Higher Education, después de advertir que desde fines del siglo XIX no se habían reordenado sus objetivos, en los años setenta destacó en un informe lo que consideró los propósitos y el desempeño de la educación superior (Carnegie Commission on Higher Education, 1973). Los primeros, se refieren a las intenciones de la educación superior, los objetivos que persigue, mientras que el desempeño incluye más bien las funciones y son instrumentales. Propuso cinco grandes propósitos: a) provisión de oportunidades para el desarrollo de habilidades; b) el desarrollo de capacidades humanas; c) la ampliación de las oportunidades educativas para el grupo de edad; d) la transmisión y desarrollo del aprendizaje y sabiduría; y e) la evaluación crítica de la sociedad.

Sin embargo, como también lo hizo notar Clark (1990), la serie de propósitos que planteó la Comisión Carnegie "(...) acabaron produciendo una prolongada lista de abstracciones" (p. 8). Así que al final han prevalecido, definiciones doctrinarias y pragmáticas en los documentos normativos, centradas en las tres funciones: docencia, investigación y extensión. En México, la Ley para la Coordinación de la Educación Superior, vigente desde 1978, dispuso las

tres funciones y que "(...) guardarán entre sí una relación armónica y complementaria" (DOF, 1978, p. 30).⁽¹⁾

Entonces, en general, los sistemas nacionales de educación superior, en buena medida por el pasado común de la universidad tradicional, han plasmado en sus normas las funciones de docencia, investigación y extensión. Pero lo que frecuentemente ha ocurrido es la formación de segmentos en el conjunto de instituciones que se definen principalmente por una u otra. En estas circunstancias, la actividad docente, como función sustantiva ha prevalecido en los sistemas y es una característica homogeneizadora.

3. La desigualdad y la educación superior

A pesar del notable crecimiento de las instituciones y del sistema en su conjunto, persisten los problemas de equidad en el acceso, en la prestación del servicio y en la calidad de los aprendizajes. Las políticas públicas desde los años noventa han expresado la intención de mejorar la calidad, la pertinencia y, sobre todo, equidad en el acceso. Por ejemplo, el programa educativo de ese periodo se proponía: "(...) ampliar crecientemente la cobertura de los servicios educativos, para hacer llegar los beneficios de la educación a todos, independientemente de su ubicación geográfica y de su condición económica o social" (SEP, 1996, p. 53).

El caso de México, en mayor o menor grado, es compartido por las naciones de América Latina. La región latinoamericana no exhibe los mayores indicadores de pobreza extrema pero, como lo ha puntualizado la CEPAL, históricamente sí ha mostrado los niveles más altos de desigualdad social (CEPAL, 2014). Según el organismo, entre el 2002 y el 2018, el índice de Gini pasó de 0.538 a 0.465 y la desigualdad es más severa en unos países (Brasil, Colombia, México, por ejemplo,) y menor en otros (Argentina, el Salvador o Uruguay) (CEPAL, 2019).

⁽¹⁾En este año, por mandato de una reforma constitucional del año 2019 sobre la gratuidad y obligatoriedad de la educación superior, el Congreso mexicano deberá expedir una nueva Ley General de Educación Superior y seguramente serán otros términos.

El problema no solamente es la desigualdad en el ingreso, también se relaciona con otras desigualdades, como la de género, etnia, lugar de residencia o grupo de edad, por ejemplo. En el terreno educativo, las oportunidades se van estrechando conforme mayor es el nivel escolar al que buscan ingresar los jóvenes más desfavorecidos.

A la educación superior llegan en mayor proporción los jóvenes provenientes de los deciles de ingreso más altos (Tuirán, 2012). Una estimación para el periodo 2000-2012 del Banco Mundial reveló que las tasas de participación para los deciles más bajos apenas se habían incrementado ligeramente (de 2 a 6%) y, por el contrario, la de los jóvenes de mayores recursos rápidamente había aumentado (de 64 a 89%) (World Bank, 2016).

La desigualdad en el acceso a la educación superior es solamente uno de los componentes más visibles, porque frecuentemente se soslaya que tiene como consecuencia una segmentación y estratificación de los sistemas educativos. Una configuración de la educación superior caracterizada por su "(...) fragmentación y jerarquización en espacios universitarios asimétricos, de acuerdo con su ubicación, su tamaño y, principalmente, por su grado de complejidad académica, y por estar segmentada por estrato social" (Villa et al., 2017, p. 8). Entonces, tenemos un sistema de educación superior que es altamente selectivo y segmentado, en el cual sus funciones sustantivas también se distribuirán de manera diferenciada.

4. Los diferentes perfiles de las instituciones de educación superior: la estructura de la docencia

En el ciclo escolar 2018-2019 el sistema de educación superior estaba integrado por 3,412 instituciones (si se consideran los establecimientos la cifra se eleva a poco más 7,500) y las particulares tenían una mayor participación relativa (70% del total). Sin embargo, las instituciones públicas concentran la mayor proporción de alumnos: 65% de los 3.9 millones de alumnos (SEP, 2019).

Un mayor nivel de desagregación del conjunto de instituciones muestra la existencia de distintos sectores: a) universidades públicas federales, integrado por la UNAM, la Autónoma Metropolitana, la Pedagógica Nacional y el Politécnico Nacional; b) las 46 universidades estatales distribuidas en las entidades

federativas; c) un reciente conglomerado instaurado por la actual administración gubernamental de poco más de un centenar de "(...) sedes educativas que derivan del Programa Universidades para el Bienestar Benito Juárez García" (AMLO, 2019, p. 152); d) poco más de dos centenares de institutos tecnológicos federales y estatales; e) seis decenas de universidades tecnológicas públicas que otorgan títulos de técnico superior asociado; f) 39 universidades politécnicas distribuidas en 23 estados de la república que ofrecen estudios de licenciatura; g) una decena de universidades públicas interculturales; h) casi medio millar de escuelas normales (públicas y privadas), encargadas de la formación de profesores; i) el gran volumen de instituciones particulares, pocas de élite; j) los centros públicos de investigación centrados en la investigación y en formación de posgrado; k) otro conjunto de instituciones de educación superior públicas dependientes de diferentes sectores gubernamentales (fuerzas armadas, agricultura, marina) (Rubio, 2006).

Las diferencias entre los distintos sectores son notables, por sus trayectorias, propósitos y actividades centrales, pero al interior de cada uno se puede apreciar una relativa homogeneidad en esos mismos componentes. La actividad docente está presente en todas las instituciones, mayoritariamente a nivel de licenciatura universitaria (87% de la matrícula), pero también de técnico superior (4%) y posgrado (6%). En cambio, en la actividad de investigación solamente sobresalen los centros públicos de investigación y algunas universidades públicas, especialmente las federales, pocas estatales y todavía en menor cantidad algunas instituciones particulares.

No es fortuita la inclinación hacia las actividades docentes. Por una parte, las instituciones de investigación contemporáneas aparecieron a partir del siglo XIX, mientras que históricamente las universidades se han dedicado "(...) principalmente a la docencia y a formar profesionales en disciplinas como el derecho, la medicina y la tecnología" (Altbach, 2011, p. 15). Además, la actividad docente tiende a prevalecer en aquellos sistemas que comparten ciertas características, como una imposibilidad normativa para otorgar grados académicos de alto nivel (el doctorado, por ejemplo), una orientación a la educación aplicada o profesionalización y una oferta de programas de estudio de corta duración (Teichler, 2017).

El sistema de educación superior en México está inclinado principalmente a la docencia, como ya se advirtió, tiene una matrícula relativamente reducida

de posgrado y también pocas instituciones de investigación. Galaz, Padilla, Gil y Sevilla (2012) sostienen que esto se debió a que la expansión del sistema desde los años setenta se vinculó más a satisfacer la creciente demanda de estudios superiores y menos al desarrollo económico, industrial o tecnológico de la nación.

Los estudios iniciales sobre el profesorado mexicano (Kent, 1986 y 1991, Gil, 1994), dieron cuenta de la presión ejercida para habilitar el personal docente que atendiera el volumen creciente de la demanda estudiantil, así como la escasa, improvisada y azarosa profesionalización que observaron. Desde entonces se pusieron en marcha programas para mejorar sus perfiles, para elevar su nivel de escolaridad y tiempo de dedicación, pero especialmente dirigidos a los profesores de tiempo completo, no a los de jornada parcial.

Los datos oficiales para el 2005 reportaban un total de 154,205 profesores laborando en el sistema público, de los cuales el 38.5% estaba contratado de tiempo completo y el 54% por horas (Rubio, 2006, p. 42). Mientras que en el sistema particular había 94,577 profesores y de ese total el 10% contratado de tiempo completo y el 84% por horas. Los porcentajes de tiempo de dedicación son contrastantes. En cambio, el mismo informe señalaba un nivel de escolaridad relativamente similar de los profesores de tiempo completo en ambos sistemas: 61% con posgrado en el público y 64% en el particular (19% con doctorado en ambos) y 37% y 34% con licenciatura, respectivamente.

Para el ciclo escolar 2017-2018, el personal de las instituciones públicas ya sumaba 219,596 profesores y el de las particulares 157,095 (ANUIES, 2018). En conjunto: el 68% estaba contratado por horas o asignatura; el 26% de tiempo completo; y 6% por tres cuartos o medio tiempo.

Las iniciativas hacia el profesorado se han enfocado en mejorar tanto la dedicación como su nivel de escolaridad, ambos indicadores se han incrementado en las últimas tres décadas y también han cambiado los perfiles sociológicos y profesionales (Galaz et al., 2013). El supuesto era que el personal académico tendría mejor desempeño si contaba con mayores credenciales y mayor dedicación. Un primer diagnóstico sobre el papel de los profesores que no son de dedicación exclusiva mostró que el problema tiene su complejidad, porque ciertamente estos profesores se hacen cargo de casi el 70% de la actividad docente en las instituciones, pero tienen las condiciones laborales más precarias (ANUIES, 2015). La asociación nacional de recto-

res advirtió que: “En realidad, no existen elementos para distinguir la calidad en el desempeño de unos en relación con los otros; pero sí se reconocen diferencias significativas en los salarios, las prestaciones y la estabilidad laboral” (ANUIES, 2018, p. 76).

5. Normatividad para regular la actividad docente

La actividad docente forma parte central de lo que ha sido considerada la profesión académica. En la demarcación de la profesión académica, dice Teichler (2017), los límites no son muy claros, pero se reconocen porque tiene lugar en ambientes universitarios, por las actividades preponderantes que realizan (docencia e investigación), por el nombramiento laboral que poseen y por una reconocible trayectoria de desarrollo y madurez. Aunque, dice el mismo autor, la profesión académica idealmente se caracteriza por un vínculo estrecho entre la investigación y la docencia, mismo que se aplica a los académicos que se desempeñan en las universidades y especialmente en las de investigación o que están orientadas de forma predominante a esa actividad.

No obstante, por una parte, la relación entre investigación y docencia no es automática ni es inequívoca. Algunas posiciones sostienen que se trata de una relación deseable, complementaria y estrecha; otras advierten que en realidad son mutuamente excluyentes; y otras más afirman que en realidad no guardan ninguna relación entre sí (Galaz, 2012). Por otra parte, también se ha planteado que la docencia y la investigación no serían las únicas actividades, en una mayor desagregación del trabajo académico está lo que destacó el informe de Ernest Boyer (1990), en el cual se distinguen al menos cuatro funciones básicas: descubrimiento, integración, aplicación y enseñanza.

En el caso de México, desde los años noventa se identificó al académico como nuevo objeto de conocimiento, en contraposición a la figura circunscrita del docente y con referencia a una denominación más amplia, pero conservando el vínculo institucional y sus funciones básicas (García, Grediaga y Landesmann, 2002).

La relación con la institución es uno de los componentes fundamentales del trabajo académico y, como hemos advertido, en el sistema de educación superior nacional predomina la que está orientada fundamentalmente a la docencia. De hecho, la encuesta Reconfiguración de la profesión académica

en México realizada en 2008, da cuenta de la preferencia del profesorado por la docencia (Galaz, et al., 2012).

La responsabilidad que asumen las instituciones es peculiar, porque el margen de las disposiciones internas es relativamente estrecho, a nivel de normas secundarias para establecer determinadas competencias docentes, requisitos adicionales de ingreso u obligaciones de desempeño. En general, predominan las directrices externas de regulación de la trayectoria laboral y las iniciativas de cada periodo gubernamental. A este respecto han sido ilustrativas, por ejemplo, las iniciativas para elevar el nivel de escolaridad del profesorado y el tiempo de dedicación, como también lo han sido los programas para incrementar el desempeño o incentivar en mayor medida la actividad de investigación o buscar su vínculo con el desempeño docente.

Las implicaciones para la actividad docente no han sido del todo positivas. Algunas de las conclusiones de los trabajos que han documentado los efectos de mayores grados en el personal académico han destacado que no lo ha convertido en mejores profesores y es desequilibrada la política de buscar un perfil con las tres funciones sustantivas (Galaz, et al., 2013).

Además, la evaluación del trabajo del profesorado y su estructura de incentivos, a la cual nos referiremos en la siguiente sección, no tiene a la actividad docente como modelo de referencia. Por lo demás, al interior de las instituciones la regulación de la actividad también expresa diferencias importantes. Las evidencias muestran que las normas y el marco político institucional es diferente para el profesorado de tiempo completo y para el que se desempeña a tiempo parcial, para estos últimos es ambiguo y desventajoso (López, et al., 2016).

Un último aspecto a tener presente en el terreno normativo es que la actividad docente desde hace décadas ya no solamente tiene lugar de forma presencial. En la educación superior cobran cada vez mayor importancia las modalidades fuera de las aulas y probablemente, por diferentes razones, lo serán más en los próximos años. En México, al comienzo de este siglo, la agrupación nacional de rectores planteó escenarios posibles y preveía que actualmente ya estaría plenamente conformada e integrada (ANUIES, 2000b). El personal académico, pronosticaba, ya contaría con una formación para impartir esa modalidad y la matrícula sería superior a una quinta parte del total de alumnos matriculados en licenciatura (ANUIES, 2000a).

Actualmente la matrícula en esa modalidad no alcanza la proporción prevista, pero sí el 16% del total de la matrícula en educación superior y es mayor en posgrado (33%) (SEP, 2029). Las plazas docentes en esa modalidad representan el 18% del total y seguramente las cifras se seguirán incrementando. El documento de propuestas de ANUIES para el actual periodo de gobierno, persistió en la meta de llegar a una quinta parte de la matrícula total para el año 2024 y propuso "(...) impulsar nuevos modelos de educación abierta y a distancia que garanticen su pertinencia pedagógica, tecnológica y de contenidos" (ANUIES, 2018, p. 118).

La normatividad para regular la actividad docente en la modalidad no escolarizada en expansión es todavía más difícil de precisar, porque comparte con la presencial el vínculo con planes y programas de estudio, pero no son del mismo tipo ni tienen la misma organización ni duración. Tampoco son las mismas estrategias didácticas ni métodos pedagógicos iguales; los materiales, el tiempo y el espacio difieren. La docencia en la modalidad también guarda una relación con una institución, aunque esta última puede ser una tradicional o una recientemente instaurada, o bien, un conglomerado de instituciones que incluso físicamente pueden localizarse fuera del territorio en donde ofrecen sus servicios. En el primer caso, puede compartir parcialmente los reglamentos y la normatividad laboral de la modalidad presencial, pero en los otros casos tendrá una regulación especial.

Adicionalmente, los acontecimientos derivados de la pandemia en este año obligaron al cierre de las escuelas de todos los niveles educativos en casi todo el mundo. La principal estrategia de la mayoría de instituciones, y las de educación superior no fueron la excepción, fue recurrir a la educación a distancia y a medios digitales para continuar sus actividades. Sin embargo, rápidamente fue evidente la grave desigualdad al exhibir la mayor afectación para los sectores más vulnerables, las dificultades de infraestructura y la improvisación pedagógica para transitar a un aprendizaje en línea (Brown y Salmi, 2020).

6. La evaluación como política para la actividad docente

A finales de los años ochenta, es identificable en el país un conjunto de políticas dirigidas, de acuerdo con el discurso oficial gubernamental, a elevar la calidad de las instituciones de educación superior. Particularmente, destaca

la presencia de la evaluación como un recurso para lograr dicha aspiración, en concordancia con las directrices señaladas por algunos organismos internacionales. Las distintas acciones de evaluación ya han sido objeto de análisis particulares para ver en qué medida se lograron los propósitos, e identificar los principales problemas detectados durante su aplicación. Algunos de ellos han mostrado las deficiencias y obstáculos de los programas de evaluación, así como el escaso aprovechamiento de toda la información acumulada. No han faltado las solicitudes a revisar en profundidad los mecanismos de evaluación vigentes, a partir de múltiples señalamientos de las comunidades académicas. Otra argumentación ha evidenciado la falta de reconocimiento de la diversidad de instituciones que conforman el sistema, en contraste con la inflexibilidad de las iniciativas de evaluación propuestas, agregándose a esto múltiples testimonios de los efectos no deseados registrados en su aplicación (De Vries y Álvarez, 2015; ANUIES, 2018). Inclusive, los actuales responsables de la dirección del sector educativo han vuelto a plantear la necesidad de reorientar los programas de estímulos a la productividad para que estén acordes con la misión de cada institución, y se otorguen incentivos y reconocimiento a la labor docente (SEP, 2020).

En un seguimiento de los informes presidenciales sexenales de los últimos tres periodos de gobierno, se advierte una ausencia de políticas directamente dirigidas a valorar la función docente en las instituciones de educación superior. Una iniciativa retomada desde finales de los noventa y continuada a lo largo de los sexenios referidos, dio origen a la creación de un Programa del Mejoramiento del Profesorado (PROMEP), para promover la adquisición de posgrados de los académicos de tiempo completo, bajo el supuesto de repercutir en un mejor desempeño e innovación de la docencia. La iniciativa buscaba elevar la calidad de la educación a través de mejorar grados y lograr una combinación de las funciones de investigación y docencia. Una estrategia particular fue lo que se denominó "Cuerpos Académicos"; una agrupación de profesores de tiempo completo (un mínimo de tres) que compartieran una o más líneas de estudio y establecieran metas en común; la agrupación de profesores podía transitar de ser considerados en una etapa inicial de "Formación" a una final de "Consolidación".

A nivel de investigación académica, en una orientación distinta de las políticas gubernamentales dirigidas a la docencia, la evaluación del desempeño

docente ha sido motivo de interés para su tratamiento como objeto de estudio por su creciente presencia en el sistema de educación superior. Las primeras iniciativas de evaluación docente en la universidad, se consignan hacia finales de la década de los setenta y principios de los ochenta, oficialmente hechas para conocer las necesidades institucionales para obtener información sobre la calidad de la enseñanza y las estrategias para la formación de los profesores (Luna y Torquemada, 2008). Sin embargo, es hasta 1996 cuando se identifican las publicaciones de manera continua en evaluación de la docencia presencial, y a partir del año 2000 se hace más evidente la presencia de trabajos sistemáticos sobre este tema.

En un esfuerzo colectivo, se dio cuenta de los trabajos desarrollados en torno a la evaluación docente en el nivel universitario en la década de los años noventa en el país (cfr. Arbesú et al., 2006). En el conjunto de textos identificados, poco menos de un centenar, en términos globales se reportó la existencia de materiales en los que predominaban en mayor medida los estudios empíricos, con un soporte de investigación sistemática, seguidos por los trabajos analíticos como resultado principalmente del examen documental y únicamente dos reflexiones presentando posturas personales. Sobresale la producción sobre temas como los cuestionarios contestados por los estudiantes para valorar la actividad de sus profesores, así como en el tratamiento de los aspectos teóricos de la docencia y su evaluación, las prácticas institucionales sobre ésta y algunas propuestas de nuevos modelos de evaluación. También se identifican materiales que explícitamente evalúan la docencia y la vinculan con algún programa de compensación salarial, por considerar que el impulso de la evaluación, está claramente asociado con los programas gubernamentales.

En el mismo estado de conocimiento se analizan los documentos que dan cuenta de tres tendencias presentes en la vinculación de la práctica educativa y la evaluación de la docencia. La primera está referida a la evaluación de la docencia en el contexto del aula; la segunda a la relación entre ésta y los procesos de pensamiento del profesor y los estudiantes; y la última que intenta el examen completo de la práctica y la evaluación docente. En una última sección se agrupan los trabajos que presentan la vinculación entre las iniciativas de evaluación docente con acciones de formación del profesorado.

Dentro de las características más sobresalientes del conjunto de documentos analizados se puede destacar que claramente se pueden ubicar a las políticas gubernamentales como promotoras de la evaluación de los académicos universitarios. A su vez, no se identificaron iniciativas directamente dirigidas a la evaluación de la docencia como una herramienta para procurar la mejora de esta actividad. También se proporcionan elementos suficientes para identificar principalmente a la evaluación docente como medio para acceder a los programas compensatorios y para cubrir algunos requerimientos de corte administrativo. Por otra parte, los cuestionarios de opinión de los estudiantes, a pesar de múltiples señalamientos de sus limitaciones y problemas técnicos en su diseño y aplicación, aparecen como la forma dominante de atender la solicitud de la evaluación del profesorado. Queda manifiesta la reducida participación de los docentes en el diseño de los programas de evaluación, sobre todo cuando se observa una resistencia o una clara oposición a ellos. La sección dedicada al análisis de los trabajos de la práctica educativa o docente, dejaron patente su potencial para develar la visión que tienen los propios profesores, y los estudiantes, respecto a la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación, en donde los primeros destacaron como los gestores más apropiados para el análisis y la evaluación de su propia práctica y como profesionales reflexivos. Sin embargo, se identificaron este tipo de ejercicios sólo como iniciativas locales que no han sido retomadas para guiar los esfuerzos institucionales.

Unas de las recomendaciones que sobresalen en la serie de trabajos, es la idea de fortalecer la vinculación entre evaluación y formación docente, así como la modificación de aspectos institucionales que puedan reforzar los cambios que a nivel individual se logren como resultado de la participación en las iniciativas de evaluación; asimismo considerar la posibilidad de trascender la visión sumativa hacia otra más cercana a la retroalimentación y mejora del objeto evaluado.

En una revisión similar de la investigación sobre evaluación de la docencia, ocurrida en el país, pero ahora referida al periodo 2002-2012 (cfr. Luna et al. 2013), se identificaron un total de 168 trabajos. En este esfuerzo por dar cuenta de la producción investigativa en el nivel de educación superior, se agruparon para su análisis en los siguientes rubros: evaluación de la práctica docente en el aula; las políticas de evaluación y compensación salarial; la evaluación y formación, y el análisis de la práctica docente.

Para el primer rubro, se reportaron la mayor cantidad de trabajos dedicados a estudiar modelos y estrategias de evaluación, en los que se fortalece la búsqueda de diferentes instrumentos y estrategias para su desarrollo. También se formulan propuestas de evaluación que toman en cuenta las distintas características pedagógicas de la licenciatura o el posgrado e igualmente se reportan experiencias de evaluación en diferentes contextos universitarios, o se diseña y valida un modelo completo que sugiere emplear una variedad de recursos. No faltan las aportaciones cuyo interés central es el señalamiento del papel de la teoría en la evaluación o llaman la atención sobre la necesidad de desarrollarla. Adicionalmente otros trabajos analizan los procesos de evaluación docente en diferentes instituciones del país, con el propósito de conocer sus características y proponer orientaciones para su perfeccionamiento, además de que, por primera vez, se da a conocer una experiencia de meta evaluación del proceso de evaluación docente en el contexto nacional.

En cuanto los documentos que abordan el tema de las políticas de evaluación y compensación salarial, se reconoce la existencia de una menor cantidad de ellos en relación al conjunto. Entre los principales tópicos tratados destaca la importancia de las condiciones contextuales y las políticas para el éxito de las iniciativas de evaluación, así como la necesidad de clarificar con mayor fuerza la relación entre éstas con los estímulos salariales. Aunque se contempla la relevancia de la docencia y su evaluación, es notoria la ausencia del profesorado en los procesos implicados en ésta y las evidencias de la evaluación con fines de mejora.

La otra categorización empleada, el análisis de la práctica docente, agrupa al conjunto de trabajos que manejan una conceptualización de la docencia como una actividad compleja y dinámica que posibilita resaltar la exigencia del docente y el grado de compromiso del estudiante, la especificidad de la evaluación en distintos contextos disciplinares, el alejamiento entre el conocimiento pedagógico del docente y su práctica, así como contrastar las percepciones de estudiantes y profesores para identificar un apropiado desempeño en el aula o sus opiniones respecto a los instrumentos de evaluación.

Finalmente, el tratamiento de la sección sobre la relación entre evaluación y formación, advierte sobre el uso de los resultados de los cuestionarios, para

considerarlos como parte del diagnóstico de las necesidades de formación. Así mismo, se plantea una propuesta para el desarrollo y evaluación de competencias docentes, en la que se diseñaron dispositivos relacionados con la formación y la evaluación, incluyendo la autoevaluación, la coevaluación, las rúbricas, las exhibiciones y los incidentes críticos.

Los trabajos brevemente reseñados ofrecen un panorama sucinto de la investigación sobre el tema de la evaluación docente en México a lo largo de estas dos décadas, y también posibilitan la incorporación de otras personas a esta línea de trabajo.

En otro sentido, en el conjunto de trabajos analizados se pueden distinguir distintos momentos, en el primero de ellos se observa un interés por dar seguimiento al efecto de las políticas gubernamentales. Una vez conocido cómo fue la instauración de las políticas en las instituciones, particularmente las referidas a la evaluación docente, se pudieron caracterizar las prácticas con sus aciertos y limitaciones. En otro momento, la identificación de los recursos y métodos utilizados. De forma reactiva, también se sitúan esfuerzos para abocarse al diseño y experimentación de otras formas de dar cumplimiento a dichas políticas.

También, en un tercer momento, el reconocimiento de escasos efectos positivos en el mejoramiento de la actividad docente, condujo a un grupo de académicos a estudiar las condiciones institucionales que pueden obstaculizar o promover el desarrollo de la docencia. Así, se propuso un modelo (Canales, et al., 2014) y se puso en práctica (Rueda, 2016), en el que se consideraban la presencia de influencias externas a las instituciones, las políticas internas a las organizaciones y las condiciones de las aulas en donde tenía lugar la acción docente, como elementos que podrían ofrecer un panorama distinto del quehacer docente. Con este planteamiento se dio un viraje de concebir al maestro como el único agente con la responsabilidad del cumplimiento de la función docente de las instituciones, a una mirada que involucra distintos niveles de influencia e intervención.

7. Los retos para la innovación y el futuro

Ya en otro momento se han señalado algunos de los retos más significativos de la evaluación de la docencia (Rueda, 2018), aquí nombramos sólo al-

gunos, en la perspectiva de ubicarlos bajo las directrices de la innovación. Partimos de reconocer que predomina una orientación de la evaluación docente hacia la responsabilidad individual, dejando de lado otros elementos determinantes, como las políticas globales y nacionales, las condiciones institucionales y el dominio didáctico acorde con la disciplina a enseñar. Así mismo, pareciera que deberían alinearse las acciones para lograr una mayor participación del profesorado para garantizar la presencia del modelo pedagógico de la institución para derivar el perfil esperado de los docentes y de los estudiantes para ser proyectados en las múltiples iniciativas de evaluación. De la misma manera que urge aproximar los resultados de la evaluación para traducirlos en retroalimentación para mejorar el actuar de los docentes y definir los roles de la participación en estos procesos de cada uno de los actores de la institución, directivos, profesores y estudiantes. Sin duda, no debe descuidarse la formación del personal encargado de llevar a cabo los programas de evaluación.

Desde otro ángulo, no debe pasarse por alto que la docencia también forma parte del cuestionamiento a las organizaciones formadoras de los profesionales y ciudadanos del futuro. Dichos cuestionamientos, alentados por el fracaso de los sistemas socioeconómicos que han dado lugar a las más extremas desigualdades y que dan lugar a repensar el papel de las instituciones educativas y los nuevos roles de los docentes.

Si en coincidencia de concebir la innovación (UNESCO, 2014, 2016), como un cambio permanente que incide en algún aspecto estructural de la educación para mejorar su calidad, habría que pensar más bien en múltiples experiencias educativas innovadoras, acordes a las características de cada organización como resultado de la participación de todos los involucrados, para lograr los consensos sobre la naturaleza y permanencia de los cambios.

8. Reflexiones finales

En este texto hemos intentado mostrar los antecedentes y la trayectoria relativamente reciente de la actividad docente, una de las funciones sustantivas de las instituciones de educación superior. Como se pudo advertir, la referencia a la universidad, dio paso a un amplio y complejo sistema de educación superior que integra las más variadas instituciones y en las que predomina la docencia.

A pesar de que en los documentos fundantes y en la declaración de principios de la mayoría de las instituciones, persiste la intencionalidad de cumplir con las tres funciones, en realidad lo que ha ocurrido es la formación de segmentos institucionales dirigidos a distintos demandantes, buena parte de ellos concentrados fundamentalmente en la docencia y muy pocos con un desempeño sobresaliente en investigación o un trabajo equilibrado de funciones. En consecuencia, se ha producido un sistema de educación superior altamente segmentado.

Si bien el compromiso para regular la actividad docente ha quedado bajo la responsabilidad de las instituciones, particularmente las universitarias, en realidad para todos los sectores predominan los lineamientos externos del gobierno federal. Principalmente en lo que se refiere a los aspectos laborales, la carrera académica y los modelos de referencia para la estructura de incentivos y la definición de perfiles profesionales. En contraste, lo que también puede advertirse es una ausencia de directrices para la actividad docente en las modalidades no escolarizadas, a pesar de que estas últimas están en proceso de expansión y seguramente se incrementarán más en el corto plazo.

La evaluación del desempeño docente, en el periodo aquí considerado, ha sido una de las iniciativas más sobresalientes dirigidas hacia el profesorado. Una medida que en ocasiones ha mostrado su capacidad para orientar, moldear o inhibir el ejercicio docente o de investigación, pero que también, en otros casos, solamente ha formado parte de la lista de casillas a llenar para cumplir con un requisito, obtener una compensación y un incentivo, sin consecuencias para la actividad misma.

Los esfuerzos más sistemáticos para documentar lo que ocurrió con la evaluación docente a nivel universitario, muestra el papel de las políticas gubernamentales para valorar el trabajo académico en general, pero no iniciativas expresamente diseñadas para mejorar la actividad docente. Desde entonces se ha insistido, con poca fortuna, en la necesidad e importancia de buscar un vínculo provechoso entre evaluación y formación docente. También se puede advertir un amplio interés por precisar el impacto de las medidas de evaluación en el sistema de educación superior y en la actividad docente misma, así sea por omisión. O bien, la idoneidad o limitación de métodos e instrumentos para llevar a cabo el ejercicio de evaluación.

Finalmente, cabe reconocer que después de tres décadas de evaluación académica, como objeto de conocimiento, sujetos y como experiencia institucional, tenemos actualmente un mayor nivel de conocimiento de cómo ha procedido, lo que se ha ensayado de forma incorrecta y los efectos que ha tenido. Pero también tenemos un panorama más claro de los desafíos que enfrenta y algunas alternativas que se abren para realizar una evaluación más equilibrada y pertinente; una evaluación que, sobre todo, haga posible una mejora de la actividad.

Referencias

- Altbach, P. (2011). *Pasado, presente y futuro de las universidades de investigación*. En P. Altbach y J. Salmi (eds). El camino hacia la excelencia académica. La constitución de universidades de investigación de rango mundial. The World Bank. 436 p.
- ANUIES (2000a). *La educación superior en el siglo XXI. Líneas estratégicas para su desarrollo. Una propuesta de la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior -ANUIES*.
- ANUIES (2000b). *Plan maestro de educación superior abierta y a distancia. Líneas estratégicas para su desarrollo*. Documento aprobado en la XXXI Asamblea General Ordinaria del 16 de octubre de 2000 en la Universidad Autónoma de Nuevo León. 117 p.
- ANUIES (2018). *Visión y acción 2030. Propuesta de la ANUIES para renovar la educación superior en México. Diseño y concertación de políticas públicas para impulsar el cambio institucional*. ANUIES, CDMX. 181 p.
- ANUIES (2015). *Los profesores de tiempo parcial en las universidades públicas mexicanas. Elementos para un diagnóstico*. Reporte Ejecutivo. Consejo de Universidades Públicas e Instituciones Afines.
- Arbesú, Isabel; Díaz-Barriga, Frida; Elizalde, Leticia; Luna, Edna; Rigo, Marco Antonio; Rueda, Mario y Torquemada, Alma Delia. (2006). La evaluación de la docencia universitaria en México: un estado de conocimiento del período 1990 -2004. *Perspectiva Educativa, Formación de Profesores*. Pontificia Universidad Católica de Valparaíso Viña Del Mar, Chile. Núm. 48, pp. 27-58.
- Boyer, E. L. (1990). *Scholarship reconsidered: priorities of the professoriate*. The Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching (CFAT).

- Brown, C. and Salmi, J. (2020). *Putting fairness at the heart of higher education*. *University global news*. The Global Windows on Higher Education. <https://www.universityworldnews.com/post.php?story=20200417094523729>
- Cámara de Diputados (2006). *Informes presidenciales, Vicente Fox Quesada*. Dirección de Servicio de Investigación y Análisis, Subdirección de Referencia Especializada. <http://www.diputados.gob.mx/sedia/sia/re/RE-ISS-09-06-19.pdf>
- Canales, Alejandro, Leyva, Yolanda, Luna, Edna y Rueda, Mario. (2014). *Análisis de las condiciones contextuales para el desarrollo de la docencia*. En J. C. Rodríguez-Macías (coord.), *Aportaciones metodológicas a la evaluación a gran escala del aprendizaje y su contexto*. Editorial Universitaria, (pp. 15-28).
- Carnegie Commission on Higher Education. (1973). *Purposes and the performance of higher education in the United States*. 105 p.
- Castrejón Díez, J y Pérez-Lizaur, M. (1976). *Historia de las universidades estatales*. Secretaria de Educación Pública. 397 p.
- CEPAL (2014). *La hora de la igualdad. Brechas por cerrar, caminos por abrir*. 343 p.
- CEPAL (2019). *Panorama social de América Latina*. 263 p.
- De Vries, Wietse y Álvarez, Germán. (2015). *Can reform policies be reformed? Analysis of the evaluation of academics in México*. En Pavel Zgaga, Ulrich Teichler, Hans G. Schuetze y Andrä Wolter (eds.), *Higher Education Reform: Looking back - looking forward*, Fráncfort, Peter Lang, (pp. 257-272).
- Diario Oficial de la Federación. (1978). *Ley para la Coordinación de la Educación Superior*. Tomo CCCLI. No. 41.
- Felipe Calderón. (s.f.). *Gobierno 2006-2012*. Informes de gobierno. https://felipecalderon.org.mx/?page_id=1766
- Gobierno de los Estados Unidos Mexicanos. (2015). *3er Informe de Gobierno 2014-2015*. Presidencia de la República. https://media.economista.com.mx/contenido/pdf/2015/3_IG_2015.pdf
- Galaz, F.J.; Padilla, G.L.; Gil, A.M.; y Sevilla, G. J.J. (2012). *Los dilemas del profesorado en la educación superior mexicana*. En J.F. Galaz; M. Gil; L.L. Padilla; J.J. Sevilla; J.L. Arcos; Martínez (coords). *La reconfiguración de la profesión académica en México*. Universidad Autónoma de Sinaloa - Universidad Autónoma de Baja California, (pp. 61-76).

- Galaz, F.J.; Vilorio, E., Hickman, H., y Sevilla, G. J.J. (2013). *Los académicos en México: desarrollos recientes, 2002-2011*. Introducción a la tercera parte, en C.L. Saucedo; C. Guzmán.; E. Sandoval.; J.F. Galaz (coords.). *Estudiantes, maestros y académicos en la investigación educativa: tendencias, aportes y debates, 2002-2012*. ANUIES-COMIE, (pp. 411-416).
- García, S.; Grediaga, R y Landesmann, M. (2003). *Parte II. Los académicos en México hacia la constitución de un campo de conocimiento 1993-2002*. En Patricia Ducoing. *Sujetos, actores y procesos de formación. Formación para la investigación. Los académicos en México. Actores y organizaciones*. Tomo I. COMIE. (pp. 115-297).
- Gil Antón, Manuel et al. (1994). *Los rasgos de la diversidad. Un estudio sobre los académicos mexicanos*. UAM-A.
- Gobierno de los Estados Unidos Mexicanos. (2016). *3er informe de gobierno 2015-2016*. Presidencia de la República. https://framework-gb.cdn.gob.mx/cuartoinforme/4IG_Escrito_27_08_16_COMPLETO.pdf
- Gobierno de los Estados Unidos Mexicanos. (2016). *6to informe de gobierno 2017-2018*. Resumen ejecutivo. Presidencia de la República. http://sil.gobernacion.gob.mx/Archivos/Documentos/2018/09/asun_3730635_20180901_1535843813.pdf
- Kent Serna, Rollin. (1986) ¿Quiénes son los profesores universitarios? Las vicisitudes de una azarosa profesionalización. *Crítica* 86 (28) UAP.
- Kent Serna, Rollin. (1991). Una política estatal para los académicos. *Universidad Futura* 2 (6-7), pp. 22-29. UAM-A.
- Larroyo, F. (1967). *Historia comparada de la educación en México*. Octava Edición. Ed. Porrúa. 586 p.
- López, A.I; García, O.; Pérez, R. Montero, V.; Rojas, E.L. (2016). Los profesores de tiempo parcial en las universidades públicas estatales: una profesionalización inconclusa. *Revista de la Educación Superior* 45(180), pp. 23-39.
- Luna, E. y Torquemada, A.D. (2008). Los cuestionarios de evaluación de la docencia por los alumnos: balance y perspectivas de su agenda. REDIE. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, pp. 1-15.
- Luna, Edna; Elizalde, Leticia; Torquemada, Alma; Castro, Antelmo y Cisneros-Cohernour, Edith. (2013). *Estado del conocimiento sobre la evaluación de la docencia 2002-2012*. pp. 380-416. En Maldonado, A. (coordinadora). (2013). *Educación y Ciencias: políticas y producción de conocimiento 2002-2011*. ANUIES-COMIE.

- Marsiske Schulte, Renate. (2001). *La universidad de México. Un recorrido histórico de la época colonial al presente*. UNAM-CESU, Porrúa, 326 p.
- Mendoza Ávila, E. (2007). XIV. *La educación tecnológica en México*. En Fernando Solana, Raúl Cardiel Reyes y Raúl Bolaños. *Historia de la educación pública en México*. Fondo de Cultura Económica – SEP. 3ra reimpresión, (pp. 463-531).
- Ortega y Gasset, J. (1930). *Misión de la universidad: y otros ensayos sobre educación y pedagogía*. Alianza Editorial. 238 p.
- Presidencia de la República. (2019, 01 de septiembre). *1er Informe de Gobierno 2018 -2019*. 628 p. <https://lopezobrador.org.mx/wp-content/uploads/2019/09/PRIMER-INFORME-DE-GOBIERNO.pdf>
- Ramírez López, Celia (2001). *La Universidad Autónoma de México (1933-1944)*. En Marsiske Schulte, R. (Coord.), *La universidad de México. Un recorrido histórico de la época colonial al presente*. UNAM-CESU, Porrúa. (pp. 163-186).
- Rangel Guerra, A. (1979). *La educación superior en México*. El Colegio de México. Vol. 86. 146 pp. <http://doi.org/10.2307/j.ctv6mtc00>
- Ríos Zúñiga, R. (coord.). (2015). *Instituciones modernas de educación superior*. Institutos científicos y literarios de México siglos XIX y XX. UNAM-IISUE. Bonilla Artigas Editores. 277 p.
- Rubio, J. (coord.). (2006). *La política educativa y la educación superior en México. 1995-2006: un balance*. FCE-SEP.
- Rueda, M. (coord.). (2016). *Prácticas y condiciones institucionales para el desarrollo de la docencia*. Instituto de Investigaciones Sobre la Universidad y la Educación, UNAM.
- Rueda, M. (2018). *Los retos de la evaluación docente en la universidad*. Publicaciones Facultad de Educación y Humanidades del Campus Melilla. 48 (1), pp. 171-192. <http://revistaseug.ugr.es/index.php/publicaciones/article/view/7334>
- Secretaría de Educación Pública, SEP. (2020). *Programa sectorial de educación 2020-2024*. Programa Sectorial derivado del Plan Nacional de Desarrollo 2019-2024. https://www.planeacion.sep.gob.mx/Doc/planeacion/mediano_plazo/pse_2020_2024.pdf
- Secretaría de Educación Pública, SEP. (1996). *Programa de desarrollo educativo 1995 -2000*. Diario Oficial de la Federación. Tomo DIX, No. 12. 19 de febrero de 1996. pp. 26-104.
- Secretaría de Educación Pública, SEP. (2019). *Principales cifras del Sistema Educativo Nacional 2018 – 2019*. Secretaría de Educación Pública. DGPP. 316 pp.

- Teichler, U. (2017). *Academic profession, higher education*. En Shin J., Teixeira P. (eds) *Encyclopedia of International Higher Education Systems and Institutions*. Springer, Dordrecht. https://doi.org/10.1007/978-94-017-9553-1_290-2
- Tuirán, R. (2012). *Balance de la educación superior, 2006-2012*. Presentación ante el Consejo Nacional de ANUIES.
- UNAM (2001). *Compendio de legislación universitaria. 1910-2001*. Volumen 1. *Ciudad Universitaria*. 465 p.
- Villa Lever, L.; Canales, A. y Hamui, M. (2017). *Expresiones de las desigualdades sociales en espacios universitarios asimétricos*. IIS-UNAM /CO-NACYT. 417 p.
- World Bank (2016). *United Mexican States Mexico public expenditure review*. Final Report. Final Report.

Bionotas

Mario Rueda Beltrán. Exdirector e investigador titular del Instituto de Investigaciones Sobre la Universidad y la Educación de la UNAM. Miembro de la Academia Mexicana de Ciencias, Investigador Nacional del Sistema Nacional de Investigadores, Nivel III y coordinador de la RIIED. Doctor en Ciencias de la Educación por la Universidad de París VIII (Francia) y licenciado en Psicología por la UNAM.

Correo electrónico: mariorb@unam.mx

Alejandro Canales Sánchez. Investigador titular en el Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación de la UNAM en las líneas de política educativa y política científica y tecnológica. Miembro del Sistema Nacional de Investigadores, del Programa Universitario de Estudios sobre Educación Superior de la UNAM y de la Red Iberoamericana de Investigadores sobre Evaluación de la Docencia.

Correo electrónico: canalesa@unam.mx