

ESTUDIOS NACIONALES SOBRE ACADÉMICOS EN MÉXICO: UNA COMPARACIÓN METODOLÓGICA

Rosalba Pinto*

Jesús Francisco Galaz Fontes**

Laura Elena Padilla González***

* Candidata a Doctora en Ciencias Educativas, Instituto de Investigación y Desarrollo Educativo, Universidad Autónoma de Baja California, México. Correo e: rosalba.pinto@uabc.edu.mx

** Doctor en Educación, Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Autónoma de Baja California, México. Correo e: galazfontes@gmail.com

*** Doctora en Educación, Departamento de Educación, Universidad Autónoma de Aguascalientes, México. Correo e: lepadill@correo.uaa.mx

REVISTA DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR

ISSN: 0185-2760

Vol. XLI (3), No. 163

Julio - Septiembre de 2012, pp. 9 - 49

Ingreso: 01/03/12 • Aprobado: 26/05/2012

Resumen

A partir de los años ochenta, los académicos comienzan a ser identificados como objeto de estudio en la investigación educativa en México. Entre 1992 y 2007 se realizaron cuatro estudios nacionales de carácter cuantitativo sobre la planta académica. En este artículo se realiza una comparación metodológica entre dichos trabajos, a lo largo de seis dimensiones: 1) universo, 2) muestra, 3) diseño de muestreo, 4) instrumento, 5) aplicación del instrumento y tasa de respuesta, y 6) captura de la información y base de datos generada. Se concluye que los trabajos analizados son estudios nacionales que han contribuido a establecer a la profesión académica como campo de conocimiento, sin embargo carecen de un metaobjetivo que pudiera trascender el fin específico de cada trabajo para colocarlos como proyectos de más largo alcance.

Palabras clave:

- Personal académico
- Encuestas
- Análisis comparativo
- Educación superior
- México.

Abstract

In the early 1980s faculty started being considered a subject of study by educational research in Mexico. From 1992 to 2007 there have been four national faculty surveys. In this paper, a methodological comparison between these surveys is carried out along six dimensions: 1) universe, 2) sample, 3) sampling, 4) survey instrument, 5) survey application and response rate, and 6) data entry and database creation. It is concluded that analyzed works are national surveys that have contributed to establishing the academic profession as a field of study, however they lack a meta-objective that could transcend the specific purposes of each study for them to stand as projects with a broader reach.

Key words:

- Faculty
- Surveys
- Comparative analysis
- Higher education
- Mexico.

Introducción¹

Dada su importancia para la educación superior (Gil Antón, 2000), así como para la actividad científica y tecnológica (Boyer, 1997; Clark, 1987; Finkelstein, 1984), en algunos países se han implementado trabajos de investigación nacionales sobre los académicos (Altbach, 1996, 2004). En función de una dinámica parecida, en México se han llevado a cabo, durante las últimas dos décadas, varios estudios a nivel nacional sobre estos actores. El propósito de este trabajo es realizar una comparación metodológica de cuatro de estos estudios. Más específicamente, se analizan los estudios realizados por Gil Antón *et al.* (1994); Gil Antón (1996); Grediaga, Rodríguez Jiménez y Padilla (2004) y Galaz *et al.* (2008), identificando las fortalezas y debilidades de cada estudio con la idea de aportar bases metodológicas más sólidas, y al mismo tiempo más útiles, para futuros estudios nacionales sobre académicos.

El trabajo consta de cinco secciones. En la primera se presenta al académico, su importancia y cómo la necesidad de asumirlo como objeto de estudio propició, en la década de los ochenta, la generación de un campo de conocimiento, hoy cada vez más consolidado. En la segunda se indican los criterios bajo los cuales, para efectos del presente trabajo, una investigación sobre académicos se considera como nacional. Se indican y describen brevemente los cuatro estudios que se eligieron para realizar la comparación metodológica mencionada y se discute la pertinencia de contar con información de este tipo acerca del profesorado, justificando con ello los trabajos de investigaciones nacionales realizados a partir de encuestas. En la sección tres se delinea el procedimiento metodológico utilizado, que permite, en la sección cuatro, realizar un análisis comparativo, a lo largo de seis dimensiones, de los trabajos analizados en el presente estudio. Finalmente, en la sección cinco se presenta una discusión sobre las fortalezas y debilidades de cada uno de ellos, así como un conjunto de recomendaciones orientadas a la mejora de futuros trabajos de investigación análogos.

Los académicos mexicanos como campo de conocimiento

El surgimiento de la profesión académica se ubica como un parteaguas en el proceso de transición de la universidad, de tradicional a moderna, y puede considerarse uno de los rasgos más importantes de la misma (Brunner, 1987; Fuentes Molinar, 1989). Como tal, la profesión académica se define, según Brunner y Flisfisch (1989: 174), como una “interrelación peculiar” entre el mercado y la comunidad académica que, a la distribución del prestigio entre

¹ Los autores agradecen a la Mtra. Kiyoko Nishikawa Aceves su valioso apoyo.

los académicos, regulada por la propia comunidad, asocia la distribución de los académicos entre una jerarquía de posibilidades ocupacionales, en un ciclo aparentemente cerrado y que tiende a la constante consolidación. Se trata de un modelo de profesión cuya comunidad interviene decisivamente en el control de un mercado regulado esencialmente por criterios de carácter académico. Sin embargo, como los autores señalan, esta relación que representa “el modelo clásico de profesión académica” (Brunner y Flisfisch, 1989: 177) es sólo una entre las posibilidades organizacionales de la ciencia y del saber, un estándar que no siempre se alcanza.

En las sociedades industriales los procesos de profesionalización académica dependen esencialmente de las dinámicas internas de cada país. Se trata de productos autóctonos que se explican esencialmente por circunstancias nacionales (Brunner y Flisfisch, 1989). Normalmente, muestran una etapa muy avanzada de desarrollo, de modo que la profesión académica que resulta de ellos presume una experiencia histórica consolidada y tiende a asumir el estatus de modelo clásico. En las sociedades periféricas, como las que corresponden a los países latinoamericanos, la realidad es distinta. En éstas la profesionalización académica se plantea como una meta explícita, que se alcanza generalmente con la implantación tardía de algún modelo extranjero análogo, consolidado y prestigioso, listo para importar (Brunner y Flisfisch, 1989).

De acuerdo con Gil Antón (2004), la educación superior mexicana, así como la profesión académica, “a lo largo del siglo xx, pueden ser comprendidas, en buena medida, como los varios intentos de aproximarnos a un modelo –de hecho, a varios modelos– cuyas condiciones de posibilidad estaban relativamente ausentes” (Gil Antón, 2004: 50). He allí la paradoja del esfuerzo reiterado de copiar modelos, en algunos casos ya obsoletos, en los países de origen y, en general, concebidos en contextos sociales y económicos profundamente distintos a la realidad mexicana. Dicho esfuerzo, no obstante, no deriva de la falta de originalidad, sino de algo más complejo que tiene relación con las presiones promovidas, en las últimas décadas del siglo xx, en otros niveles de la vida social, “por acceder a parámetros globales de modernización, frecuentemente asociados a la obtención de créditos y rescates financieros, o como parte de condiciones de relación en tratados comerciales” (Gil Antón, 2004: 51).

A partir de estas consideraciones, parece legítimo que en el panorama de la investigación educativa en México se abriera una línea de investigación especialmente dedicada al oficio académico y a sus miembros. A partir de los ochenta, el académico se empezó a delinear como un nuevo objeto de estudio en el campo de la investigación educativa. Éste, ya no únicamente visto como mentor, se propuso como una figura heterogénea, cuyo desempeño como docente o investigador se ve afectado por un escenario en el cual es llamado a responder a varias tareas en su quehacer cotidiano.

Diez años más tarde, según García Salord, Grediaga y Landesmann (2005), ya hay evidencia de que la profesión académica se ha establecido como una construcción teórico-social, es decir, un campo de conocimiento

que muestra un escenario en el cual el objeto de estudio está cada vez más definido, y al mismo tiempo, se encuentra rodeado de elementos novedosos capaces de arrojar nuevos enfoques y diferentes puntos de partida para futuras investigaciones.

En un contexto en el cual se reconoce finalmente la centralidad de los académicos, parece pertinente poder contar con información nacional acerca del profesorado que se desempeña en la educación superior. En congruencia con esta perspectiva, la tradición de realizar trabajos de investigación nacionales sobre los académicos está ya consolidada en otros países. En Estados Unidos, por ejemplo, los académicos han sido estudiados de una manera sistemática desde los años cincuenta (Schuster y Finkelstein, 2006).

En México, el Primer Censo Nacional Universitario, realizado en 1949 por el Instituto de Investigaciones Sociales de la Universidad Nacional Autónoma de México, logró dar cuenta de algunos datos importantes como el número de estudiantes y de profesores universitarios con los cuales se contaba en ese momento en el país (Mendieta, 1953). En ese trabajo, pionero en su género, se reivindicaba expresamente la importancia y necesidad de investigaciones de carácter nacional que proporcionaran información acerca de la educación superior. Desafortunadamente, se trató de un estudio aislado, ya que no tuvo seguimiento sino hasta 40 años después, cuando, a principio de 1991 se conformó el Equipo Interinstitucional de Investigadores sobre los Académicos Mexicanos (EIIAM) (Gil Antón *et al.*, 1994).

De acuerdo con García Salord *et al.* (2005), en este escenario, y gracias a investigadores que, en grupo o de forma aislada, dirigieron su interés al estudio de los académicos mexicanos, se abrió una línea de investigación de alcance nacional. Los interesados en el nuevo campo de estudio pretendían generar información fehaciente respecto a los académicos que se desempeñaban en el país, ya que de ellos poco o nada se sabía hasta ese momento (Fuentes Molinar, 1987; Gil Antón *et al.*, 1994; Kent, 1986).

Los estudios nacionales sobre académicos realizados a partir de encuestas

Para este trabajo se consideraron cuatro estudios que se caracterizan por ser investigaciones sobre académicos realizadas en México, a partir de datos recabados por medio de encuestas aplicadas a nivel nacional, entre 1992 y 2007, a saber:

1. El “Estudio comparativo de la génesis, evolución y situación actual del cuerpo académico en las instituciones de educación superior en México” (Gil Antón *et al.*, 1994: 15), realizado en 1992 y que se indicará en adelante como: **Rasgos 1992**.
2. El segmento de México dentro de la “Encuesta Internacional de la Profesión Académica, 1991-1993” (Whitelaw, 1996: 669), realizado en 1992 y que se indicará como: **Carnegie 1992**.
3. El estudio “Política pública, cambio institucional y sus efectos en la consolidación de la profesión académica en México” (Grediaga *et al.*, 2004: 11), realizado en 2002 y que se indicará como: **Políticas Públicas 2002**.

4. El estudio “Reconfiguración de la profesión académica en México (RPAM)” (Galaz *et al.*, 2008: 5), realizado en 2007 como parte del trabajo internacional sobre profesión académica “The changing academic profession” (Galaz, Padilla, Gil Antón, Martínez Stack y Jiménez, 2009:1), que se indicará como: RPAM 2007.

Dada la naturaleza del presente texto, en el que se hace una comparación metodológica entre tales estudios, es preciso clarificar la forma en la cual, en este trabajo, se entiende el concepto de *estudio nacional*.

En general, una investigación realizada a partir de una encuesta se caracteriza por contar con algunas dimensiones fundamentales que permiten, en su conjunto, responder a la pregunta central para la cual se realizó el propio estudio (Fowler, 2009). Este conjunto de dimensiones, y respectivas subdimensiones, cuya lista puede variar según el detalle con el cual se quieren describir, contempla esencialmente: el universo que se pretende estudiar, la muestra que representa dicho universo, el diseño con el cual se obtuvo la muestra, el instrumento utilizado para la recolección de datos, la aplicación del instrumento, la captura de la información y, finalmente, la base de datos generada.

De estas dimensiones se considera que el universo establecido para el estudio y el conjunto de criterios que lo definen son los elementos que pueden determinar que un trabajo de investigación sea o no de alcance nacional. En particular, una investigación nacional sobre académicos necesita tener en cuenta aquellos elementos peculiares que caracterizan la profesión académica, para poder definir un universo que incluya estos elementos y que garantice una cobertura de ellos a nivel nacional.

En el contexto de la universidad moderna, los atributos que caracterizan a un académico como un sujeto de estudio único son: su afiliación disciplinaria, su nombramiento, así como el tipo de institución, y hasta de unidad académica, en las cuales se desempeña (Becher, 2001; Boyer, 1997; Brunner y Flisfisch, 1989; Clark, 1987; Finkelstein, 1984).

Otras características como el género, la edad y la formación de los académicos son importantes, tal vez imprescindibles para muchos estudios de esta naturaleza, mas no son indispensables para delimitar de una manera no ambigua a los sujetos que se clasificarían como académicos.

Tras estas consideraciones, en este trabajo se asume que un estudio sobre académicos es nacional cuando el universo en el cual se interesa se determina a partir de dos criterios:

1. Criterio de inclusión (Galaz, 2006):
 - a. de las diferentes áreas disciplinarias y niveles de programas educativos ofrecidos al momento del estudio;
 - b. de los tipos de nombramientos existentes en el mercado laboral académico;
 - c. de los tipos de instituciones de educación superior (IES).
2. Criterio de cobertura geográfica de alcance nacional.

No obstante, reconocer que los criterios señalados harían un estudio nacional sobre académicos más incluyente, o no incorporar alguno de ellos, o hacerlo de una manera parcial, no nos debe llevar necesariamente a eliminar

la pertinencia nacional del estudio en cuestión. Así, se podría objetar que los estudios elegidos para este ejercicio de comparación no pueden calificarse como nacionales, ya que en todos se excluye a las Escuelas Normales (EN) del universo conceptual, los realizados en 1992 no cumplen con un criterio de cobertura geográfica de alcance nacional y el Estudio RPAM 2007 no incluyó a los académicos de asignatura.

Para atender a esta objeción se proponen algunas reflexiones preliminares.

Se considera que la no inclusión, en los estudios citados, de las EN se justifica por el hecho que, comparar los académicos de este subgrupo con los del grupo general, tendría una validez discutible desde el punto de vista analítico. Esto es porque el desempeño de este segmento de académicos y posiblemente su formación responden a lógicas muy peculiares del ambiente de la educación básica, a la cual las EN se orientan, y por lo tanto, merecen ser estudiados en trabajos que puedan otorgarles un contexto apropiado.

Respecto a los límites de cobertura de los estudios Carnegie 1992 y Rasgos 1992, vale la pena recordar que éstos abrieron la puerta a un campo de investigación, en un escenario en el cual construir una estrategia de análisis para hacer observable el objeto estudio –los académicos mexicanos– era, hasta cierto punto, más importante que el análisis en sí. En este sentido parece pertinente señalar la plena conciencia de los límites citados, por parte de los investigadores involucrados. Al referirse al estudio Rasgos 1992, Gil Antón *et al.* (1994: 52) indican:

La cobertura cuantitativa de las entidades y del conjunto institucional es amplia, pero esto no significa que nuestro Estudio [sic] opere con una muestra nacional: el horizonte máximo de generalización posible se referirá, con propiedad, al conjunto de las 24 instituciones. Su forma de selección, orientada por la intención de conseguir una razonable amplitud de tipos institucionales, es un buen espacio para el ejercicio comparativo que nos hemos propuesto.

En cuanto al estudio RPAM 2007, como segmento de un estudio internacional, no incluyó a los académicos de asignatura por responder a lineamientos que se establecieron a nivel central para permitir la comparación de los resultados entre los países participantes.

Finalmente los estudios sobre académicos mexicanos, Rasgos 1992, Carnegie 1992, Políticas Públicas 2002 y RPAM 2007, pese a algunas limitaciones, lograron “generar conocimiento nuevo al respecto del cuerpo académico nacional” (Gil Antón *et al.*, 1994: 231) y, por lo tanto, pueden considerarse investigaciones nacionales para todos los efectos. No obstante, en este trabajo se establecen referentes teóricos, necesarios para construir el marco del análisis comparativo, y de los cuales se reivindica la validez para estudios futuros de esta naturaleza.

Aclarado lo anterior, parece lícito preguntarse las razones de la realización de investigaciones nacionales en las cuales la amplitud del alcance intuitivamente remite a una serie de dificultades, esfuerzos, y en general, costos cuyas dimensiones le son proporcionales en una relación directa.

Tabla 1. Elementos fundamentales que caracterizan a los estudios nacionales sobre académicos, Rasgos 1992, Carnegie 1992, Políticas Públicas 2002 y RPAM 2007

	Estudios ¹ nacionales sobre académicos	
	Rasgos 1992	Carnegie 1992
Contexto	La crisis económica del 1982 que sacudió al país, perjudicó, de forma especial, a la educación superior (Kent y Ramírez García, 1998). En la presentación de la revista No. 5, 1987, de <i>Sociológica</i> , del otoño del 1987, Fuentes Molinar, tras hacer alusión a los enormes cambios que había experimentado la educación superior (ES), ahora poblada por sujetos nuevos, los académicos profesionales, declaraba "A esta universidad la conocemos mal y poco" (Fuentes Molinar, 1987: 1).	El estudio Carnegie 1992 comparte con Rasgos 1992 el mismo contexto interno. Sin embargo se inserta en un proyecto internacional dedicado al estudio de la profesión académica, promovido por la <i>Carnegie Foundation for the Advancement of the Teaching</i> . La fundación, convencida de una realidad ya mundialmente interconectada, consideró esencial implementar el estudio del funcionamiento de la vida académica en una perspectiva internacional.
Origen	En 1991, un grupo de investigadores que conformaba el Equipo Interinstitucional de Investigadores sobre los Académicos Mexicanos (EIIAM), siente que ha llegado el momento de responder al llamado de Fuentes Molinar (1987) y pone en marcha un proyecto denominado <i>Estudio comparativo de la génesis, evolución y situación actual del cuerpo académico en las instituciones de educación superior en México</i> .	Este trabajo, representó el segmento dedicado a México de un estudio de más amplio alcance solicitado por la <i>Carnegie Foundation for the Advancement of the Teaching</i> , acerca de la profesión académica y denominado "The International Study, of the Academic Profession, 1991-1993" (Whitelaw, 1996: 669) en el cual colaboraron 14 países de 15 que se habían invitado.
Investigadores principales	En el EIIAM, que se comprometió a realizar el estudio descriptivo de carácter nacional sobre académicos, participaron investigadores de once instituciones de educación superior, encabezados por Manuel Gil Antón.	La <i>Carnegie Foundation</i> solicitó un responsable para cada país participante que, en el caso de México fue Manuel Gil Antón. Como tal, fue además responsable de la redacción de un ensayo final, que permitió una lectura contextualizada de los hallazgos.
Propósito	La meta del trabajo era reducir, en la medida posible, la falta de información, públicamente reconocida, acerca de la educación superior mexicana y en particular acerca del profesorado. Se anhelaba pasar, de la contabilidad de los puestos, a la descripción de los perfiles de los académicos que los ocupaban, las razones por las cuales se habían incorporado a dicha actividad así como con una opinión acerca de los procesos de evaluación de su desempeño, a los cuales se enfrentaban ya de forma ordinaria.	En su dimensión internacional el estudio Carnegie 1992 fue un trabajo de investigación pionero sobre el profesorado (Altbach, 1996), cuya meta fue proporcionar la base para un análisis de la profesión académica que promoviera un amplio debate a partir de los puntos de vista de académicos de diferentes países. A nivel nacional, la meta fue enriquecer el conocimiento del académico mexicano con una perspectiva que garantizaba los elementos mínimos que permitieran la comparación a nivel internacional.
Publicación principal	Gil Antón, M. <i>et al.</i> (1994). <i>Los rasgos de la diversidad. Un estudio sobre los académicos mexicanos</i> . México: Universidad Autónoma Metropolitana Azcapotzalco.	Gil Antón, M. (1996). The Mexican academic profession. En P. G. Altbach (Ed.), <i>The international academic profession. Portraits of fourteen countries</i> (pp. 307-339). San Francisco: The Carnegie Foundation-Jossey-Bass Publishers.

¹ Cuando no se indique la fuente, se da por sentado que para el estudio Rasgos 1992, es Gil Antón *et al.* (1994); para Carnegie 1992, son Altbach (1996), Gil Antón (1996) y Whitelaw (1996); para Políticas Públicas 2002, es Grediaga *et al.* (2004), y para RPAM 2007, son Galaz *et al.* (2009) y Galaz *et al.* (2008).

² Fuente: R. Grediaga, comunicación personal, 10 de septiembre, 2012.

Políticas Públicas 2002	RPAM 2007
<p>En los últimos 20 años del siglo xx se presencian cambios importantes de orientación de la política pública sobre la ES y los sistemas de asignación de recursos que, después de un periodo de derroche y “uso indiscriminado o anárquico de los mismos” (Grediaga <i>et al.</i>, 2004: 22) se erogan, ahora, condicionados a evaluación. El contexto implica una modificación de los procesos de rendimiento de cuentas tanto por parte de las agencias financieras como de la sociedad en general.</p>	<p>Como respuesta a una realidad en la cual el conocimiento ostenta su innegable centralidad, la globalización abre prospectivas antes inimaginables y los cambios son más rápidos de los tiempos necesarios para su asimilación, en 2007 un núcleo de la comunidad académica internacional decidió dar un seguimiento a la experiencia del 1992 promovida por la <i>Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching</i>, y que se cristalizó en un estudio de carácter internacional acerca del académico.</p>
<p>En la misma tradición investigativa que “planteaba la necesidad de pasar de los puestos a las personas, en un país donde la información oficial proporcionaba básicamente datos sobre las características de la plantilla académica de la educación superior” (Grediaga Kuri <i>et al.</i>, 2004: 22), en la convocatoria de ciencia básica del año 2000², el Consejo Nacional de Ciencias y Tecnologías (CONACYT) aprueba el estudio nacional <i>Política pública, cambio institucional y sus efectos en la consolidación de la profesión académica en México</i>.</p>	<p>Con la necesidad de saber si, y cómo había cambiado el académico descrito en el estudio internacional de 1992, en 2007, se realiza un nuevo proyecto de investigación internacional denominado <i>The Changing Academic Profession</i>. En esta ocasión el estudio internacional logró ampliar su capacidad de convocatoria y contó con la participación alrededor de 18 países, incluyendo México. Aquí el proyecto se denominó <i>La Reconfiguración de la Profesión Académica en México</i> (RPAM).</p>
<p>La investigadora titular del proyecto, Rocío Grediaga Kuri, con el investigador asociado al proyecto José Raúl Rodríguez Jiménez encabezaron un grupo de investigadores, adscritos a diferentes IES del país, que colaboraron directamente al proyecto</p>	<p>Coordinado a nivel internacional, por Ulrich Teichler, William K. Cummings y Akira Arimoto, en México el estudio fue encabezado por Jesús Francisco Galaz Fontes que coordinó la Red de Investigadores sobre Académicos (RDISA), reconocida por la ANUIES.</p>
<p>Se apuntó a la generación de información que permitiera conocer la organización del trabajo académico así como los productos que a le correspondían; asimismo se trató de describir la actitud y las orientaciones desde las cuales los académicos interpretaban: los cambios que se estaban viviendo en la educación superior, así como la transformación de los sistemas de evaluación, reconocimiento y recompensa, que parecían estar mermando los valores básicos de racionalidad cognitiva (Brunner y Flisfisch, 1989) que caracterizan a dicha profesión.</p>	<p>El grupo RDISA, formado por académicos de 37 IES de todo el país, se planteó, como objetivo central, analizar el impacto, de los cambios recientes en el ambiente interno y externo a la educación superior, sobre la profesión académica en México, con el fin de realizar, a partir de los resultados, una comparación con la realidad académica registrada a nivel internacional, y por otro lado, coadyuvar en la identificación de mejores políticas institucionales y públicas para el profesorado (Red de Investigadores Sobre Académicos, 2007).</p>
<p>Grediaga, R., Rodríguez Jiménez, J. R. y Padilla, L. E. (2004). <i>Políticas públicas y cambios en la profesión académica en México en la última década</i>. México: Universidad Autónoma Metropolitana, ANUIES</p>	<p>En preparación.</p>

En general, todo estudio de carácter nacional realizado a partir de una encuesta tiene la ventaja de poder proporcionar una imagen que, en función de la profundidad del trabajo, puede resultar en una foto o una radiografía de un aspecto de la realidad. Y cuando el estudio se inserta en tradiciones que garantizan su repetición, facilita el autoconocimiento y la consecuente toma de decisiones respecto al sector de la vida social o económica al cual se refiere. En lo específico, saber en 1992 cuántos académicos eran realmente los que se desempeñaban en la educación superior, ameritaba, y todavía lo amerita, el esfuerzo de aquellos trabajos que dieran cuenta, a nivel nacional, de cuestiones básicas relativas al profesorado mexicano.

Con el fin de establecer algunos elementos fundamentales que caracterizan a los cuatro estudios objeto de este trabajo, en la Tabla 1 (pp. 16 y 17) se proporciona una breve descripción del contexto de cada uno de ellos (referentes nacionales o internacionales), sus orígenes, sus propósitos, los investigadores principales involucrados y, finalmente, las publicaciones principales que se generaron a partir de sus resultados.

Metodología

Para la realización de este trabajo se tomó como antecedente un estudio análogo conducido por Schuster y Finkelstein (2006), en el cual se analizan y comparan 28 investigaciones de carácter nacional, realizadas en Estados Unidos, en un lapso que va de 1969 a 2006.

Tras reunir las publicaciones relacionadas con los cuatro estudios objeto de este trabajo, se realizó un análisis para hacer explícitos los elementos fundamentales que permitirían su contextualización. Después fue necesario recuperar las bases de datos producto de los estudios mencionados. Esta etapa fue resuelta gracias a redes de información académico-personales, porque a la fecha no existe un sistema de consulta, ni de distribución de dichas bases de datos. Es decir, son valiosos depósitos de información que han sido subutilizados, en contraste con lo que pasa en Estados Unidos donde existe una antigua y sólida tradición en investigaciones nacionales sobre académicos (Schuster y Finkelstein, 2006).

Como en Schuster y Finkelstein (2006), para la comparación de los instrumentos se partió de un análisis de los reactivos respectivos que se fueron acomodando en una amplia relación denominada lista de consistencia entre reactivos.² Lo anterior reveló que entre poco más de 200 reactivos enlistados, únicamente algunas decenas reflejaban una correspondencia directa e inmediata entre los cuatro estudios. Este hallazgo indicaba la necesidad de un análisis que debía moverse a un nivel más profundo, en el cual ya no era tan importante encontrar un sistema de decodificación y analogías entre los reactivos (y las variables asociadas), sino comprender el proceso de generación

² Por razones de espacio, la lista de reactivos mencionada no se incluye en este trabajo, sin embargo es posible solicitarla a la dirección de correo: rosalba.pint@gmail.com

de los estudios mismos, vía un análisis comparativo a realizarse a lo largo de unas dimensiones (y subdimensiones) establecidas de acuerdo con la teoría (Fowler, 2009, Maxim, 2002) y con la experiencia de los autores de este trabajo.

En particular, Fowler (2009) señala que en una encuesta confluyen tres elementos de diseño metodológico que hacen referencia al muestreo, al diseño de las preguntas y a la recolección de los datos. Con base en ello, se establecieron seis dimensiones de análisis divididas en varias subdimensiones, y que se sintetizan en una serie de tablas, como se indica a continuación:

Dimensiones del análisis comparativo	Tablas
Universo Tablas 2a y 2b	
1) Muestra	Tablas 2a y 2b
1) Diseño de muestreo	Tabla 3
1) Instrumento	Tabla 4
1) Aplicación del instrumento y tasa de respuesta	Tabla 5
1) Captura de la información y base de datos generada	Tablas 6 y 7

Fuente: Elaboración propia.

En general, la información para el llenado de las tablas se recaudó de las publicaciones principales de cada estudio (Gil Antón *et al.*, 1994; Gil Antón, 1996; Grediaga *et al.*, 2004; Galaz *et al.*, 2008). Cuando no se contó con algún dato específico, se consiguió vía comunicación personal con los investigadores responsables. No obstante, se consideró importante señalar al lector dicha ausencia de forma explícita en las tablas a través de la locución “no se menciona en la literatura” y distinguir con letra cursiva la información recaudada a través de las comunicaciones personales.

Finalmente, con la información organizada según las seis dimensiones establecidas, se procedió al análisis comparativo que se presenta a continuación. Los resultados obtenidos se discutieron a la luz de las conclusiones de Schuster y Finkelstein (2006), de tal forma que se llegó a las conclusiones y recomendaciones del presente trabajo.

Resultados

Este apartado se dedica al análisis comparativo de las investigaciones nacionales sobre académicos mexicanos, que son objeto de este trabajo, a través de las seis dimensiones antes señaladas. Se describe a qué se refiere cada dimensión, para después contrastar con la información de cada estudio.

Universo

El universo considerado representa el conjunto de elementos o la población en la cual una determinada investigación se interesa. Es necesario distinguir entre el *universo conceptual* y el *universo considerado*, o *de estudio*. Mientras el primero expresa la noción y la decisión teórica derivada de la literatura consultada, el segundo traduce este ideal y lo ajusta a las condiciones efectivas con las cuales se cuenta al momento de la realización del estudio (Gil Antón *et al.*, 1994). Puede considerarse la expresión operativa de dicho concepto, y en general, es a partir de este último que se genera la muestra.

En el caso de los estudios nacionales sobre académicos que aquí se comparan, un mismo universo conceptual determinado por la profesión académica, los aglutina. Es interesante analizar cómo, en cada estudio, se pasó de este concepto a la realidad del universo considerado.

En el presente trabajo, se tuvo en cuenta la población de interés de cada estudio, el universo institucional y el de académicos, y finalmente, la cobertura alcanzada sobre el territorio (ver Tablas 2a y 2b, pp. 22 a 25).

Como se puede observar en las Tablas 2a y 2b, la población de interés fue muy parecida para los cuatro trabajos, ya que en todos se pretende estudiar a los académicos que, al momento de la realización del estudio, laboraban en las IES del país. De 1992 a 2002 el interés manifiesto fue estudiar a todos los académicos, independientemente de su afiliación disciplinaria, modalidad de contratación y, hasta cierto punto, independientemente de la función académica desempeñada. En el estudio Rasgos 1992 se explicita que los académicos debían de tener al menos responsabilidades docentes al nivel licenciatura. En RPAM 2007, en cambio, para permitir la comparación internacional, únicamente se optó por estudiar a académicos de tiempo completo (TC) y de medio tiempo (MT). Cabe mencionar que el estudio internacional Carnegie 1992 también se focalizó en el personal de TC, pero en el caso de México, se incluyó al personal de asignatura con el propósito de contar con una imagen más completa de la realidad académica del país en ese momento.

Tanto el universo institucional como el de académicos, en sus etapas conceptuales, son comunes en las cuatro investigaciones. El interés se centra en todas las IES del país, tanto públicas como privadas, que ofrecían programas de estudio con un nivel mínimo de licenciatura, con excepción de las EN, y por consecuencia, en los académicos de todas las afiliaciones disciplinarias que laboraban en ellas; con excepción del universo de académicos conceptual del estudio RPAM 2007, que por las razones ya indicadas, no incluyó al personal por asignatura.

El universo considerado, tanto institucional como de académicos, es quizás el elemento que reúne más diferencias entre un estudio y otro, en buena parte porque refleja las condiciones contextuales de cada trabajo y se acota a

ellas para permitir su realización. Las diferencias entre las cuatro investigaciones se centran esencialmente en tres aspectos:

1. El criterio preponderante que define el tamaño del universo considerado, institucional y académico.
2. El alcance de la cobertura geográfica.
3. La estratificación en la cual el universo institucional se distribuye, para poder obtener de ello la muestra de forma aleatoria según los estratos establecidos.

En este sentido, los estudios Rasgos 1992 y Carnegie 1992 cuentan con una cobertura de 8 y once estados, respectivamente. En el primer caso, el universo considerado incluía todas las IES que contaban con las características ya indicadas, únicamente en aquellos estados donde había los contactos académicos que permitirían realizar el estudio (Gil Antón *et al.*, 1994). De esa forma, la posibilidad de cubrir únicamente algunos estados se convirtió, para el estudio Rasgos 1992, en el criterio preponderante que definió el universo considerado.

Para el estudio Carnegie 1992 se dio una situación parecida, ya que la elección de las once entidades federativas, en las cuales se desarrolló el trabajo de investigación, fue intencional, y en buena parte, delimitó el universo de estudio. En este caso, los universos de trabajo, institucional y de académicos, se pueden deducir y describir, en forma general, a partir de los criterios de estratificación establecidos a nivel internacional para garantizar cierta homogeneidad entre las muestras de los estudios nacionales, y que se indicarán con más detalle más adelante.

En el caso del estudio Políticas Públicas 2002, el criterio que determinó el universo de trabajo institucional fue la posibilidad, por parte de las IES, de proporcionar información sobre su número de plazas académicas, y por consiguiente, el universo de académicos que se consideró fue el conjunto de todas las plazas académicas reportadas por las IES que fueron incluidas en el universo institucional. En esta ocasión, con 22 entidades federativas, se duplicó la cobertura geográfica que se había alcanzado una década antes. Finalmente, el universo institucional considerado del estudio RPAM 2007 contemplaba 379 IES en 29 entidades federativas por un total de casi 80,000 académicos de TC y MD. En este caso, lo que marcó la diferencia entre el universo conceptual y el de trabajo fue el criterio que indicaba que las IES debían contar con al menos 20 académicos con ese tiempo de dedicación.

Respecto a la estratificación en la cual el universo institucional se distribuye para obtener de ello la muestra de forma aleatoria, se observa que sigue lógicas diferentes según el caso:

- Una lógica de sector de pertenencia en los estudios Rasgos 1992 y RPAM 2007, con tres y cinco categorías respectivamente.
- Una lógica de prestigio, recomendada por la Carnegie Foundation, y que consideró una estratificación entre las instituciones equivalentes a las *major research universities* de los Estados Unidos y las restantes instituciones, en el estudio Carnegie 1992 (Whitelaw, 1996).

Tabla 2a. Universo y muestra de los estudios nacionales sobre académicos, Rasgos 1992, Carnegie 1992

Estudios ¹ nacionales sobre académicos	Población de interés	Universo institucional		Muestra Institucional	
		Universo conceptual	Universo considerado	Muestra diseñada	Muestra efectiva
Rasgos 1992	Académicos adscritos en alguna Institución de Educación Superior (IES) para el ciclo 1991-92 que tuvieron responsabilidades docentes en el nivel licenciatura, independientemente de la modalidad de contratación: tiempos completos (TC), tres cuartos (TC ³), medios tiempos (MT) y por horas (PH).	Todas las IES públicas, tecnológicas y privadas mexicanas con excepción de las Escuelas Normales (EN).	Todas las IES públicas, tecnológicas y privadas del país, menos las EN, en nueve entidades federativas distribuidas según el sector de pertenencia (26 IES): • Universidades públicas; • Institutos tecnológicos públicos; • Instituciones privadas.	Censo de las IES existentes (26 IES) en nueve entidades federativas: • 10 Universidades públicas; • 9 Institutos tecnológicos públicos; • 7 instituciones privadas	24 IES: (en ocho entidades federativas): • 9 Universidades públicas; • 8 Institutos tecnológicos públicos; • 7 instituciones privadas.
Carnegie 1992	Académicos que laboraban en IES mexicanas, en 1992, independientemente de la modalidad de contratación. Los países Europeos junto con Norteamérica consideraban que al estudio únicamente deberían de entrar los TC. En el caso de México se señaló que los TC por si solos no representarían la realidad del profesorado del país en ese momento. ³	Todas las IES públicas y privadas que ofrecieran un nivel mínimo de licenciatura o su equivalente con excepción de las Escuelas Normales (EN).	IES públicas, tecnológicas e IES privadas, en once entidades federativas, distribuidas, en dos categorías: • Instituciones equivalentes a las "major research university" de EEUU (que contaban con 29.54% de las plazas totales); • las restantes instituciones (con 71.46% de las plazas totales).	20 IES elegidas intencionalmente en tribuidas en dos categorías: • 6 Instituciones equivalentes a las "major research university" de EEUU;5 • 14 pertenecientes a las restantes instituciones.	20 IES distribuidas en dos categorías: • 6 Instituciones equivalentes a las "major research university" de EEUU; • 14 pertenecientes a las restantes instituciones.

¹ Cuando no se indique la fuente, se da por sentado que para el estudio Rasgos 1992, es Gil Antón *et al.* (1994); para Carnegie 1992, son Altbach (1996), Gil Antón (1996) y Whitelaw (1996); para Políticas Públicas 2002, es Grediaga *et al.* (2004), y para RPAM 2007, son Galaz *et al.* (2009) y Galaz *et al.* (2008).

² Como se indica en el texto, la muestra diseñada fue de 4,000 cuestionarios más 20% para contar con "casos de reposición previstos en la selección aleatoria" (Gil *et al.*, 1992, p.259), que suma un total de 4,800 cuestionarios.

³ Fuente: M., Gil Antón, comunicación personal, 10 de octubre, 2011.

		Universo de académicos		Muestra de académicos			
Cobertura:	Universo Conceptual	Universo considerado	Muestra diseñada	Muestra obtenida	Muestra efectiva	Muestra efectiva ponderada	
8 Ent. federativas: • Baja California Sur • Hidalgo • Jalisco • Nuevo León • Puebla • Sonora • Veracruz • Zona metropolitana de la ciudad de México	Todo el personal académico vinculado, en 1992, a la formación en el nivel licenciatura universitaria y tecnológica, con excepción del personal adscrito al conjunto de las EN (113,238 académicos).	42,878 académicos. Personal académico vinculado en 1992 a la formación en el nivel licenciatura universitaria y tecnológica en las nueve entidades federativas consideradas en un principio por el estudio. ³	,0002 cuestionarios • 2,940 en universidades públicas; • 577 en institutos tecnológicos públicos; • 483 en instituciones privadas.	No se menciona en la literatura. <i>Hubo una muestra obtenida diferente a la efectiva, mas no se cuenta actualmente con este dato. Para que un cuestionario se considerara utilizable debía contar con información suficiente, concepto que no se formalizó y quedó a criterio de los investigadores involucrados en el estudio.³</i>	3,764 académicos encuestados: • 2,761 en universidades públicas; • 547 en institutos tecnológicos públicos; • 456 en instituciones privadas.	3,764 académicos encuestados: • 2,888 en universidades públicas; • 473 en institutos tecnológicos públicos; • 403 en instituciones privadas.	
11 Ent. federativas: • Aguascalientes • Baja California Sur • Coahuila • Distrito Federal • Hidalgo • Jalisco • Nuevo León • Sonora • Tabasco • Veracruz • Yucatán	Todo el personal académico que, en 1992, laboraba en las IES públicas y privadas que ofrecieran un nivel mínimo de licenciatura o su equivalente (113,238 académicos).	No se menciona en la literatura. <i>El valor del universo considerado o de trabajo, del cual se seleccionaron de forma aleatoria 1200 académicos, equivale a la suma de los académicos que laboraban en las 20 IES de la muestra efectiva y que se seleccionaron de forma intencional dentro de los dos estratos que caracterizan el universo.³</i>	1,200 Cuestionarios (No se indica su distribución en los estratos).	No se menciona en la literatura	1,027 académicos encuestados • 332 en Instituciones equivalentes a las "major research university" de EEUU; • 690 en las restantes instituciones.	No se menciona en la literatura.	

⁴ En las notas metodológicas (Whitelaw, 1996) se indica que para estandarizar el proceso de muestreo internacional se sugirió que las IES se separaran, cuando fuese posible, en dos categorías a saber: 1) instituciones equivalentes a las "major research university" de EEUU y 2) las restantes instituciones. Para el caso de México, Gil Antón (1996) señala que, de acuerdo con el criterio establecido, se clasificaron las IES en dos grandes grupos y que a partir de allí, de manera aleatoria en cada grupo, se seleccionó una institución por cada 5% de fracción del conjunto de plazas contenidas en el grupo. El autor no menciona las características que determinan la estratificación; sin embargo, informa que al primer grupo pertenece 29.54% de las plazas del universo, mientras que al segundo pertenece 71.46 % de las plazas del universo considerado. Tras esto, indica las 20 IES que pertenecen a la muestra institucional que resulta de esta primera etapa, y se puede observar que las seis que pertenecen a la primera categoría se encuentran en la Ciudad de México, mientras que las 14, que pertenecen a la segunda, se ubican en el resto del país. Por lo anterior, en este trabajo se asume que la distribución utilizada por México y descrita por Gil Antón (1996), según el criterio de localización "en la Ciudad de México/en el resto del país", coincide con la distribución en dos categorías recomendada por la Carnegie Foundation, ya que, en ese entonces las instituciones ubicadas en Ciudad de México efectivamente correspondían a las "major research university" de Estados Unidos.

⁵ Estas fueron: UNAM, UAM, IPN, COLMEX, Universidad Iberoamericana y UPN (Gil Antón *et al.*, 1992).

Tabla 2b. Universo y muestra de los estudios nacionales sobre académicos, Políticas Públicas 2002 y RPAM 2007

Estudios ¹ nacionales sobre académicos	Población de interés	Universo institucional		Muestra Institucional	
		Universo conceptual	Universo considerado	Muestra diseñada	Muestra efectiva
Políticas Públicas 2002	Académicos que laboraban en las IES, para el ciclo 1998-99, independientemente de la modalidad de contratación y del tipo de función académica desempeñada.	Todas las IES reconocidas por la SEP, incluidas en el anuario de ANUIES (ciclo 1998-99), menos las EN que no ofrecían posgrado, más los centros de licenciatura y/o posgrado SEP-CONACYT en el anuario de ANUIES o en un anuario específico (1,142 planteles).	1,083 Planteles/instituciones ² que proporcionarían información sobre número de plazas académicas, agrupadas en seis categorías ³ según el número total de plazas académicas reportadas: • IES Micro; • IES Micro-pequeñas; • IES Pequeñas; • IES Medianas; • IES Regulares; • IES Mega	82 Planteles/instituciones, ubicados en 23 entidades federativas, • 12 Micro; • 32 Micro-pequeñas; • 25 Pequeñas; • 7 Medianas; • 5 Regulares; • 1 Mega. <i>No todas las IES aleatoriamente seleccionadas en cada estrato aceptaron y proporcionaron los listados completos del personal académico para poder hacer la selección aleatoria de respondientes.</i> ⁴	65 Planteles/instituciones, ubicados en 22 entidades federativas que proporcionaron la información solicitada: • 7 Micro; • 26 Micro-pequeñas; • 19 Pequeñas; • 7 Medianas; • 5 Regulares; • 1 Mega.
RPAM 2007	Académicos que laboraban en IES y en Centros de Investigaciones (CI) para el ciclo 2005-06 con dedicación únicamente de TC y MT y con nombramiento de profesor o investigador.	Todas las IES registrada en la base 9117 de la ANUIES incluyendo a los centros de investigación SEP-CONACYT para el ciclo escolar 2005-2006 con excepción de las EN y de las instituciones que otorgaban de manera exclusiva grados de dos años. (1,454 IES).	379 IES. IES con Lic. Univ. y Posgr., y con al menos 20 académicos, distribuida en cinco estratos: • Ctros. Pub. de Investigación; • Inst. Pub. Federales; • Inst. Pub. Estatales; • Inst. Pub. Tecnológicas; • Inst. Particulares.	101 IES distribuidas en cinco estratos: • 6 Ctros. Pub. de Investigación; • 14 Inst. Pub. Federales; • 45 Inst. Pub. Estatales; • 18 Inst. Pub. Tecnológicas; • 18 Inst. Particulares.	81 IES distribuidas en cinco estratos como sigue: • 5 Ctros. Pub. de Investigación; • 9 Inst. Pub. Federales; • 40 Inst. Pub. Estatales; • 15 Inst. Pub. Tecnológicas; • 12 Inst. Particulares.

¹ Cuando no se indique la fuente, se da por sentado que para el estudio Rasgos 1992, es Gil Antón *et al.* (1994); para Carnegie 1992, son Altbach (1996), Gil Antón (1996) y Whitelaw (1996); para Políticas Públicas 2002, es Grediaga *et al.* (2004), y para RPAM 2007, son Galaz *et al.* (2009) y Galaz *et al.* (2008).

² En el texto el uso del término Instituciones resulta ambiguo, ya que el número total de éstas "se determina considerando cada campus como una institución independiente" (Grediaga *et al.*, 2004, p. 247).

³ IES Micro: 29 profesores o menos; IES Micro-pequeñas: de 30 a 119 profesores; IES Pequeñas: de 120 a 749 profesores; IES Medianas: 750 a 1,999 profesores; IES Regulares: de 2,000 a 5,000 profesores; IES Mega: más de 5,000 profesores (Grediaga *et al.*, 2004).

		Universo de académicos		Muestra de académicos			
Cobertura:	Universo Conceptual	Universo considerado	Muestra diseñada	Muestra obtenida	Muestra efectiva	Muestra efectiva ponderada	
<p>22 Ent. federativas:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Aguascalientes • Baja California • Chiapas • Chihuahua • Coahuila • Distrito Federal • Edo. de México • Guanajuato • Guerrero • Jalisco • Michoacán • Morelos • Nuevo León • Oaxaca • Puebla • San Luis Potosí • Sonora • Tabasco • Tlaxcala • Tamaulipas • Veracruz • Zacatecas 	<p>Todas las plazas de personal académico reportadas por las IES e incluidas en el anuario Estadístico de ANUIES para el ciclo 1998-99 (177,988 plazas).</p>	<p>166,488 plazas. Total de las plazas académicas reportadas para el ciclo 1998-1999 por los 1,083 planteles del universo institucional.</p>	<p>5,000 cuestionarios</p> <ul style="list-style-type: none"> • 180 en IES Micro; • 750 en IES Micro-pequeñas; • 1,660 en IES Pequeñas; • 1,160 en IES Medianas; • 750 en IES Regulares; • 500 en IES Mega. <p>Se contó con la asesoría del Dr. Fernando Cortés para realizar el diseño de la muestra.⁴</p>	<p>No se menciona en la literatura. Se recuperaron 4,194, de poco más de sesenta instituciones. De éstos, 3,861 resultaron usables bajo el criterio de tener contestadas por lo menos el 95% de las preguntas</p>	<p>3,8616 académicos encuestados:</p> <ul style="list-style-type: none"> • 61 en IES Micro; • 515 en IES Micro-pequeñas; • 1,085 en IES Pequeñas; • 1,002 en IES Medianas; • 680 en IES Regulares; • 483 en IES Mega 	<p>No se menciona en la literatura. La ponderación se realizó en el diseño de la muestra, a través de lograr la equiprobabilidad de elección combinando la probabilidad de elección de la institución en el estrato, por la probabilidad de elección del académico en la IES. Obtenida la muestra efectiva, se hizo el ejercicio de ponderarla para ajustar a la muestra diseñada. No se encontraron diferencias significativas entre una y otra corrida de los datos, por lo que se decidió no ponderar la base de datos</p>	
<p>29 Ent. federativas:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Aguascalientes • Baja California • Campeche • Coahuila • Colima • Chiapas • Chihuahua • Distrito Federal • Durango • Guanajuato • Guerrero • Hidalgo • Jalisco • México • Michoacán • Morelos • Nayarit • Nuevo León • Oaxaca • Puebla • Querétaro • Quintana Roo • Sinaloa • Sonora • Tabasco • Tamaulipas • Tlaxcala 	<p>Todos los académicos, de TC o MT que se reportaban trabajando en las IES registradas en la base 9117 de la ANUIES y en los centros de investigación SEP-CONACYT (ciclo escolar 2005-2006) con excepción de las EN y de las instituciones que otorgaban únicamente grados de dos años (81,913 académicos).</p>	<p>79,389 académicos de TC o MT que se reportan trabajando en IES con Lic. Univ. y Posgr., y con al menos 20 académicos, y registrados en la base 911 de la ANUIES para el ciclo escolar 2005-2006.</p>	<p>2,826 cuestionarios:</p> <ul style="list-style-type: none"> • 143 en Ctros. Pub. de Inv.; • 710 en Inst. Pub. Federales; • 1,101 en Inst. Pub. Estatales; • 432 en Inst. Pub. Tecnológicas; • 439 en Inst. Particulares. 	<p>2,114 cuestionarios recuperados. De éstos, 1,973 se consideraron usables bajo el criterio que al menos 60% de las preguntas generales resultaran respondidas. Una pregunta general se consideró respondida cuando al menos una de sus preguntas específicas estuviera contestada</p>	<p>1,973 cuestionarios recuperados y usables sobre un total de 2,114 cuestionarios recuperados</p> <ul style="list-style-type: none"> • 133 en Ctros. Pub. de Inv.; • 384 en Inst. Pub. Federales; • 965 en Inst. Pub. Estatales; • 257 en Inst. Pub. Tecnológicas; • 234 en Inst. Particulares. 	<p>1,973 cuestionarios recuperados y usables sobre un total de 2,114 cuestionarios recuperados</p> <ul style="list-style-type: none"> • 113 en Ctros. Pub. de Inv.; • 430 en Inst. Pub. Federales; • 804 en Inst. Pub. Estatales; • 315 en Inst. Pub. Tecnológicas; • 311 en Inst. Particulares. 	

⁴ Fuente: R. Grediaga, comunicación personal, 10 de septiembre, 2012.

⁵ Como sólo 65 de las 82 instituciones que formaban parte de la muestra diseñada proporcionaron la información solicitada, el diseño original de la muestra se ajustó a los siguientes cuestionarios a aplicar: "122 en IES Micro; 523 en IES Micro-pequeñas; 1,211 en IES Pequeñas; 1,142 en IES Medianas; 743 en IES Regulares y 500 en IES Mega" (Grediaga et al., 2004, p. 250).

⁶ El dato que indica 3,861 académicos encuestados (Grediaga et al., 2004, p. 12, y pp.247 y 251 del Anexo 2) cuando se presenta desglosado (cuadro A-2.6, p. 251 del anexo 2) no coincide con la suma de los académicos por estrato, que es igual a 3,826 académicos encuestados

⁷ El formato 911 es un conjunto de cuestionarios obligatorios aplicados anualmente a las IES y manejados conjuntamente por la SEP y la ANUIES (Galaz et al., 2008).

- Una lógica que hace referencia al tamaño de los planteles, definido por el número total de plazas académicas reportadas, en Políticas Públicas 2002, ya que en un principio, el estudio era parte de un trabajo a realizarse con los países principales de Latinoamérica, de los cuales existía dificultad para obtener otro tipo de información sobre académicos (Grediaga *et al.*, 2004).

Definir los universos considerados, institucional y de académicos constituye una etapa importante en un trabajo de investigación, porque es a partir de la estructura interna y de las dimensiones de éstos que se procede al cálculo de la muestra.

Muestra

Como en el caso del universo, también para la muestra, tanto institucional como de académicos, es necesario hacer una distinción entre lo que se refiere al diseño de dicha dimensión, que deriva de las decisiones tomadas por los investigadores en un plan teórico, y lo que es la muestra efectiva, sobre la cual, evidentemente, pesan cuestiones de carácter práctico y circunstanciales. Dejando a un lado, por un momento, las consideraciones que puedan hacerse sobre el proceso del diseño, en este apartado se analiza el producto de tal proceso, representado en esencia por la muestra de académicos.

En este trabajo, cuando se habla de *muestra diseñada* se hace alusión al número de cuestionarios que se aplicaron. La *muestra obtenida* representa el número de cuestionarios recuperados, o en otras palabras, el número de académicos encuestados. La *muestra efectiva* corresponde a los cuestionarios realmente utilizables, bajo algún criterio establecido, del total de cuestionarios recuperados. Finalmente, la *muestra ponderada*, que comparte el mismo número total de la muestra efectiva, gracias a un proceso matemático de ponderación, corrige los resultados de ésta, en caso de ser necesario, a partir de la distribución real de los elementos muestreados en la población (Fowler, 2009; Maxim, 2002).

Al observar las Tablas 2a y 2b es posible constatar que: a) los valores de muestra diseñada y de muestra efectiva son los únicos que se indican en los reportes metodológicos de los cuatro estudios nacionales; b) en dos estudios, Rasgos 1992 y RPAM 2007, se hace una referencia clara a la muestra ponderada; para el estudio Políticas Públicas 2002 se indica que los resultados de un ejercicio de ponderación que se realizó, orientaron a los investigadores a tomar la decisión de no ponderar los datos (R. Grediaga, comunicación personal, 10 de septiembre de, 2012); c) únicamente en el reporte metodológico del estudio RPAM 2007 se especifican los valores de la muestra diseñada, obtenida, efectiva y ponderada. Finalmente, d) con excepción del estudio RPAM 2007, no se hace una diferenciación explícita entre los cuestionarios regresados y los cuestionarios regresados y utilizables, y a consecuencia de dicha omisión, en los respectivos reportes metodológicos no se menciona el criterio que se usó para definir que un cuestionario era “utilizable”, en tres de cuatro estudios. Nuevamente, gracias a las comunicaciones personales se pudo recuperar parte de esta información para Rasgos 1992 (M. Gil Antón,

comunicación personal, 10 de octubre, 2011) y los detalles relativos tanto a la muestra obtenida, como a los criterios para considerar *utilizable* un cuestionario para Políticas Públicas 2002 (R. Grediaga, comunicación personal, 10 de septiembre de, 2012).

Al pasar al análisis comparativo de la dimensión en sí, es posible observar dos grandes aspectos. El primero, que el tamaño de las cuatro muestras efectivas difiere de tal forma que parecen indicar la existencia, entre los estudios nacionales, de dos grupos: uno en el cual convergen los estudios Rasgos 1992 y Políticas Públicas 2002, que al considerar también a los académicos de asignatura, cuentan con tamaños de muestras en torno a las 4,000 unidades; mientras que en el otro grupo están el Carnegie 1992 y el RPAM 2007, con tamaños de muestras inferiores a las 2,000 unidades, por diferentes razones (en Carnegie 1992, a pesar de incluir también a los académicos de asignatura, se tuvieron que respetar acuerdos sobre diseño de la muestra y su tamaño, que eran internacionales [Whitelaw, 1996]; en RPAM 2007, por otro lado únicamente se consideró a los académicos de TC y MD). El segundo aspecto a observar es que la relación entre los valores de las muestras efectivas y los valores respectivos de la población de académicos, que representa el porcentaje de la población que se cubre, tiende a contraerse al pasar de 9% en 1992 a 2% en 2007.

Cabe mencionar, que la forma en la cual la muestra permite inferencias de las observaciones y los análisis que a partir de ella se realizan (Maxim, 2002), depende estrictamente de la estrategia o diseño de muestreo que se adopta para seleccionar los elementos que la componen.

Diseño de muestreo

En general hay dos elementos que influyen el diseño de una muestra: 1) el nivel de definición del universo y 2) la forma en la cual el universo definido se distribuye.

En el caso de los estudios nacionales sobre académicos, la definición de los respectivos universos fue muy ambigua, ya que en México, hasta el momento no se cuenta con una lista nacional de miembros de la profesión académica. Para los cuatro estudios, lo anterior excluyó la posibilidad de acceder a un diseño de muestreo aleatorio simple (MAS), y a la vez, implicó una búsqueda de fuentes de información fehacientes acerca de los académicos (ver Tabla 3, pp. 30 y 31).

De acuerdo con un procedimiento ya considerado estándar para las técnicas de muestreo en la tradición de las encuestas nacionales sobre académicos en Estados Unidos (Galaz, 2006), en los cuatro estudios se implementó un diseño de *muestreo estratificado de dos etapas*. La primera estuvo dirigida a la selección de las IES, según modalidades diferentes, que se detallaran en un momento. La segunda estuvo orientada a la selección aleatoria de los académicos, a partir de listas proporcionadas por las IES incluidas en las respectivas muestras institucionales.

En la primera etapa, la selección de las IES fue aleatoria únicamente para

los estudios Políticas Públicas 2002 y RPAM 2007. En el caso del estudio Rasgos 1992 no hubo muestra institucional, ya que se optó por un censo de las IES del universo de trabajo, que en un principio contemplaba nueve entidades federativas seleccionadas intencionalmente. Después éstas se redujeron a ocho, ya que una entidad fue excluida por limitantes relacionadas con el proceso de investigación en ese estado (Gil Antón *et al.*, 1994). Para el estudio Carnegie 1992, la selección de las 20 IES que determinan la muestra institucional fue intencional y obedeció al criterio de distribución de las instituciones en dos estratos, sugeridos por la *Carnegie Foundation* y ya mencionados, con la intención de garantizar cierta homogeneidad entre las muestras de los distintos países participantes.

Cabe mencionar que, en el caso del diseño de muestreo del estudio Carnegie 1992, el valor de 1,200 cuestionarios no resultó de un cálculo matemático, como en las otras muestras (razón por la cual no fue necesario definir en términos numéricos un valor del universo considerado). El diseño de muestreo fue un acuerdo tomado en el seno del contexto internacional en el cual, como una directriz común, se estableció seleccionar suficientes académicos para lograr “obtener un mínimo de 1,000 cuestionarios utilizables” (Whitelaw, 1996: 673).

Instrumento

Los cuestionarios, como instrumentos de medición, juegan un papel central en el proceso que vincula los conceptos abstractos que se pretende medir con los indicadores empíricos (Fowler, 2009). Como responsables de la medición, los instrumentos deben ser confiables y válidos. Entre los factores que pueden afectar el binomio confiabilidad-validez de un instrumento, el primero se refiere al origen, la construcción y el desarrollo de éste, cuyo proceso puede revelar si hubo cautela en su elaboración, así como suficiente conocimiento acerca de las variables que se pretende medir y de la teoría que las sustenta (Fowler, 2009) (ver Tabla 4, pp. 32-33).

En este sentido los cuatro estudios nacionales sobre académicos que se analizan pueden dividirse en dos categorías. El estudio Rasgos 1992 y el estudio Políticas Públicas 2002, que nacen por la necesidad de dar respuestas a preguntas específicas sobre la profesión académica en México, son trabajos, por así decirlo, estrictamente nacionales. Por otro lado, el estudio Carnegie 1992 y el estudio RPAM 2007 pueden considerarse como segmentos nacionales de estudios internacionales, ya que responden, desde la estructura de la educación superior y desde el punto de vista de los académicos mexicanos, a preguntas que nacen en un contexto internacional y que tienen como fin último una comparación a lo largo de la actividad académica registrada en 14 y 18 países, respectivamente.

Lo anterior encuentra un reflejo inmediato en el proceso de generación de los instrumentos. Los cuestionarios que se utilizan en Rasgos 1992 y en Políticas Públicas 2002 se concibieron específicamente para estos estudios. Por el contrario, en el caso de los estudios que representan una porción de trabajos de alcance internacional, ambos instrumentos fueron el resultado

de la traducción, del inglés al español, del instrumento original utilizado a nivel central. En el caso del estudio Carnegie 1992, se trató de una traducción que mantuvo la misma numeración y secuencia de la lista de reactivos del original en inglés, mientras que para el estudio RPAM 2007, tras la traducción se realizó una adaptación del instrumento mediante la incorporación de reactivos propios relativos al contexto mexicano. En ambos casos se trató de un proceso de traducción muy cuidadoso, en el cual se trató de llegar a una redacción final de los reactivos, validada en términos de contenido para el contexto nacional y que, sin embargo, no perdiera su sentido original para que las respuestas generadas a partir de ellos conservaran la capacidad de sostener una comparación a nivel internacional.

En general, es posible decir que los cuatros instrumentos cuentan con un alto nivel de validez de contenido, ya que en la literatura revisada al respecto se indica que el proceso de construcción o de traducción y adaptación en todos los casos fue largo y siempre respaldado por paneles de expertos (ver Tabla 4 pp. 32 y 33, aspecto de construcción). En cuanto a la confiabilidad, ninguno de los casos contaba con los recursos ni la información necesarios para realizar *piloteos* amplios de los instrumentos, como sucede en estudios análogos implementados por el departamento de educación estadounidense (Schuster y Finkelstein, 2006). Sin embargo, los trabajos que lo documentan indican una actividad de piloteo tras la cual se llegó a la versión final del instrumento a utilizar. La información recaudada vía comunicación personal para el estudio RPAM 2007 confirma esta tendencia. No obstante, como se indica en el estudio Políticas Públicas 2002, la evidencia más firme sobre la validez de la información obtenida y confiabilidad de este tipo de instrumentos radica en la relativa consistencia de los datos reportados por diferentes encuestas y por éstas a lo largo del tiempo (Grediaga *et al.*, 2004).

Pese a la doble agrupación sugerida entre los estudios nacionales, por un lado, y los estudios que representan un segmento nacional en el contexto de trabajos internacionales, por el otro, cada trabajo trata de responder a un cuestionamiento central muy peculiar. Esto se refleja directamente en la estructura de los instrumentos, como se indicará enseguida. Todos los instrumentos de los estudios analizados se caracterizan por ser cuestionarios que, garantizando el anonimato del entrevistado, le dirigen preguntas que, por el tipo de respuesta que generan, se clasifican en reactivos:

- de opción múltiple dentro de un rango fijo de opciones,
- de respuesta generada, y
- de respuesta graduada tipo *Likert*.

Tabla 3. Diseño de muestreo de los estudios nacionales sobre académicos, Rasgos 1992, Carnegie 1992, Políticas Públicas 2002 y RPAM 2007

	Estudios ¹ nacionales sobre académicos	
	Rasgos 1992	Carnegie 1992
Diseño de muestreo	<p>Muestreo estratificado, a nivel de entidad y sector institucional (Universidades públicas; Institutos tecnológicos públicos; Instituciones privadas), con una selección aleatoria de respondientes en cada institución.</p> <p>Esta selección aleatoria debería a su vez estratificarse en relación a los tipos de puestos: TC, MT y puestos por horas.</p>	<p>Muestreo estratificado de dos etapas. La primera dirigida a la selección de instituciones; la segunda a la selección aleatoria de académicos a partir de listados en las IES de la muestra institucional.</p> <p>En la primera etapa las instituciones se eligieron intencionalmente de una estratificación que consideraba dos categorías; una incluiría Instituciones equivalentes a las major research university de EEUU, mientras la otra incluiría las restantes instituciones.</p>
Condiciones para integrar la muestra	<p>Estar adscrito en alguna IES pública, tecnológico o privada del país, con excepción de las EN, para el ciclo 1991-92, y tener asignadas, responsabilidades docentes en el nivel licenciatura independientemente de la modalidad de contratación.</p>	<p>Ser un académico en alguna IES Mexicana, pública o privada que alcanza un nivel mínimo de licenciatura, o su equivalente, con excepción de las EN, para el ciclo 1991-92, independientemente de la modalidad de contratación.</p>
Investigadores principales	<p>En el EIIAM, que se comprometió a realizar el estudio descriptivo de carácter nacional sobre académicos, participaron investigadores de once instituciones de educación superior, encabezados por Manuel Gil Antón.</p>	<p>La Carnegie Foundation solicitó un responsable para cada país participante que, en el caso de México fue Manuel Gil Antón. Como tal, fue además responsable de la redacción de un ensayo final, que permitió una lectura contextualizada de los hallazgos.</p>
Fuentes de información al momento de elaborar la muestra, sobre puestos académicos en las instituciones	<p>Anuario estadístico de 1990 (ANUIES, 1990); Listados del personal activo con función docente en nivel licenciatura proporcionados por las instituciones.</p>	<p>Anuario estadístico de 1991 (ANUIES, 1992); Anuario estadístico de 1992 (ANUIES, 1993); Listados del personal activo con función docente en nivel licenciatura a proporcionados por las instituciones.</p>

¹ Cuando no se indique la fuente, se da por sentado que para el estudio Rasgos 1992, es Gil Antón *et al.* (1994); para Carnegie 1992, son Altbach (1996), Gil Antón (1996) y Whitelaw (1996); para Políticas Públicas 2002, es Grediaga *et al.* (2004), y para RPAM 2007, son Galaz *et al.* (2009) y Galaz *et al.* (2008).

² El formato 911 es un conjunto de cuestionarios obligatorios aplicados anualmente a las IES y manejados conjuntamente por la SEP y la ANUIES (Galaz *et al.*, 2008).

Políticas Públicas 2002	RPAM 2007
<p>Muestreo aleatorio estratificado proporcional y en dos etapas La primera dirigida a la selección aleatoria de las instituciones distribuidas en seis estratos definidos por las el número total de plazas académicas reportadas para el ciclo escolar 1998-1999; la segunda a la selección aleatoria de los académicos que responderían al cuestionario a partir de listas obtenidas en las IES elegidas en la primera etapa.</p>	<p>Muestreo aleatorio estratificado de dos etapas. La primera dirigida a la selección aleatoria de instituciones distribuidas en cinco estratos determinados por el tipo de institución a partir de información contenida en la base 911-2005, proporcionada por la ANUIES; la segunda dirigida a la selección aleatoria, dentro de cada estrato de instituciones, de académicos a partir de listas obtenidas en las IES de la muestra institucional.</p>
<p>Laborar en una IES o en un centro de posgrado SEP-CONACYT para el ciclo 1998-99, independientemente del tipo de contratación (TC y TP, con o sin definitividad, y PH,) y del tipo de función académica desempeñada.</p>	<p>Ser un académico con dedicación completa, o de medio tiempo que se desempeñara, únicamente con nombramiento de profesor o investigador, en el ciclo 2005-2006 en IES públicas: federales, estatales, tecnológicas, en centros de investigación en IES privadas pero con al menos 20 académicos de carrera, con programas en el nivel de licenciatura o superior menos las EN.</p>
<p>La investigadora titular del proyecto, Rocío Grediaga Kuri, con el investigador asociado al proyecto José Raúl Rodríguez Jiménez encabezaron un grupo de investigadores, adscriptos a diferentes IES del país, que colaboraron directamente al proyecto</p>	<p>Coordinado a nivel internacional, por Ulrich Teichler, William K. Cummings y Akira Arimoto, en México el estudio fue encabezado por Jesús Francisco Galaz Fuentes que coordinó la Red de Investigadores sobre Académicos (RDISA), reconocida por la ANUIES.</p>
<p>Estadísticas reportadas por ANUIES para el ciclo escolar 1998-1999; listas de personal académico que estuviera en servicio durante el primer semestre del 2000 proporcionadas por las instituciones elegidas como parte de la población a estudiar en la primera etapa del muestreo.</p>	<p>Base 9112 de la ANUIES para el ciclo escolar 2005-2006, complementada con información del CONACYT y ajustada para un pequeño número de instituciones cuyo datos resultaban inconsistentes con los mostrados en el formato para el año 2005; listas de personal académico proporcionadas por las IES de la muestra institucional.</p>

Tabla 4. Instrumento de los estudios nacionales sobre académicos, Rasgos 1992, Carnegie 1992, Políticas Públicas 2002 y RPAM 2007

Estudios ¹ nacionales sobre académicos	Cuestionamiento central	Aspectos de construcción	Validación	Piloteo
Rasgos 1992	Génesis, evolución y situación actual del cuerpo académico en las instituciones de educación superior en México.	Cuestionario determinado y diseñado en su versión final a principio de 1992, tras varias versiones intermedias producidas por los académicos del EIIAM y sometidas a la consideración crítica del grupo.	Por panel de expertos	En noviembre de 1991 se llega a una versión que fue sometida a prueba en todas las entidades y tipos de instituciones.
Carnegie 1992	Patrones de las actitudes, valores y trabajo académico del profesorado en México, para poder realizar una comparación a lo largo de la realidad académica registrada en 14 países.	Traducción del inglés al español del cuestionario original, generado a partir del instrumento usado en EEUU por la Carnegie Foundation en estudios anteriores sobre académicos, y posteriormente ampliado y adaptado por su uso internacional por los miembros del estudio. Tras un largo y riguroso proceso, en enero 1992 se obtuvo la versión final que se envió a los países participantes. A la traducción siguió una re-traducción al inglés para asegurar la consistencia de los reactivos con la versión original.	Por panel de expertos	En cada país se realizaron pruebas de los cuestionarios traducidos con un mínimo de 10 académicos entrevistados. Como resultados se realizaron revisiones menores al instrumento.
Políticas Públicas 2002	Impacto de las políticas públicas sobre la evolución del sistema de educación superior y sobre el desarrollo, composición y formas de interacción en la profesión académica en México.	Construido específicamente por este trabajo de investigación. Se desarrolló mediante la operacionalización del conjunto de dimensiones indicadas por la literatura como necesarias para responder a las preguntas centrales de la investigación. Tras el piloteo, la codificación de las respuestas permitió los ajustes necesario para su formato final.	Se cita la consistencia entre las mediciones de distintos proyectos como una prueba de validez de la información obtenida	Se realizó una prueba con el apoyo de 33 académicos de 18 IES en diferentes entidades federativas contempladas en el estudio.
RPAM 2007	Impacto de los cambios recientes en el ambiente interno y externo a la educación superior sobre la profesión académica en México para poder realizar una comparación a lo largo de la realidad académica registrada a nivel internacional	El cuestionario original del estudio internacional Changing Academic Profession (CAP) fue generado, de forma colectiva, por los miembros del estudio internacional teniendo en cuenta varios aspectos críticos de los temas utilizados por el estudio Carnegie 1992. En México, la traducción estuvo a cargo de la Red de Investigadores sobre Académicos (RDISA). Posteriormente, los miembros de la Red procedieron a su adaptación para hacerlo pertinente al contexto nacional.	Por panel de expertos.	No se menciona en la literatura. En febrero de 2007 se aplicó el cuestionario a 59 colegas procurando balancear, género, grado, disciplina, institución y antigüedad en el trabajo de los encuestados. ⁴

¹ Cuando no se indique la fuente, se da por sentado que para el estudio Rasgos 1992, es Gil Antón *et al.* (1994); para Carnegie 1992, son Altbach (1996), Gil Antón (1996) y Whitelaw (1996); para Políticas Públicas 2002, es Grediaga *et al.* (2004), y para RPAM 2007, son Galaz *et al.* (2009) y Galaz *et al.* (2008).

² Ejemplos de reactivos: (a) De opción múltiple: ¿Cuenta con doctorado? Sí [] No []. (b) Con respuesta generada: Año de nacimiento _____. (c) De respuesta graduada tipo Likert: Falta de recursos financieros 4) Máxima []; 3) Alta []; 2) Baja []; 1) Nula [].

Estructura	Número de reactivos	Formatos ² de los reactivos	Tiempo estimado para contestar	Formato del cuestionario
<p>A. Datos generales (1-7, 7 reactivos, 12.3%); B. Formación académica (8-10, 3 reactivos, 5.3%); C. Iniciación en la actividad académica (11-16, 6 reactivos 10.5%); D. Características del primer contrato (17-21, 5 reactivos, 8.8%), - Opinión acerca de condiciones y características del primer contrato y la situación en que ocurrió el primer año de actividad académica (22-30, 9 reactivos, 15.8%); E. Situación actual (31-42, 12 reactivos, 21.0%), - Opinión sobre condiciones del trabajo y de la actividad académica del entrevistado en la institución actual (43-50, 5 reactivos, 8.8%); F. Trayectoria (51-54, 4 reactivos, 7.0%), - Productividad académica (55-57, 3 reactivos, 5.3%).</p>	<p>146 reactivos específicos, agrupados en 57 reactivos generales organizados en 6 secciones principales.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • de opción múltiple: 94 (64.4%); • de respuesta generada: 38 (26%); • de respuesta graduada <i>tipo Likert, con 5 y 4 opciones</i> (8 y 6 reactivos respectivamente): 14 (9.6%). 	<p>45 minutos</p>	<p>No. págs.: 13 Letra tipo: Times New Roman Tamaño: chico Instrucciones: claras.³ Carta inicial en la cual se explica el objetivo general del estudio y se garantiza el anonimato de los participantes.</p>
<ul style="list-style-type: none"> • Antecedentes personales - Información personal (1-2, 2 reactivos), - Escolaridad y experiencia en la educación superior (3-7, 5 reactivos) - Contrato académico actual y responsabilidad (8-14, 7 reactivos), - Membrecía y grado de participación en organizaciones profesionales (15-17, 3 reactivos), (en total 23.6%); • Condiciones de trabajo, - Horario de trabajos tiempo y las condiciones que afectan al clima académico (18-30, 13 reactivos, 18.0%); • Actividad profesional - Docencia (31-40, 10 reactivos), - Investigación (41-50, 10 reactivos), - Servicio (51-54, 4 reactivos), - Gobierno y gestión universitaria, (55-63, 9 reactivos), (en total, 45.8%); • Dimensión internacional de la vida académica (64-68, 5 reactivos, 6.9%); • Educación superior y sociedad (69-72, 4 reactivos, 5.5%). • Comentario u opinión adicional acerca de la educación superior en el país. 	<p>296 reactivos específicos, agrupados en 72 reactivos generales, organizados en 5 secciones principales y algunas sub-secciones.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • de opción múltiple: 81 (27.4%); • de respuesta generada: 74 (25.0%); • de respuesta graduada <i>tipo Likert, con 4, 4+1 y 5+1 opciones</i> (20, 29 y 92 reactivos respectivamente): 141 (47.6%). 	<p>Alrededor de una hora</p>	<p>No. págs.: 13 Letra tipo: Times New Roman y Arial Tamaño: variable: entre 12 y 8 Instrucciones: claras.³ Carta inicial en la cual se explica el objetivo general del estudio y se garantiza el anonimato de los participantes.</p>
<p>a. Datos demográficos (1-8, 8 reactivos, 11.4%); b. Formación académica (9-13, 5 reactivos, 7.1%); c. Experiencia profesional previa (14-16, 3 reactivos, 4.3%); d. Condiciones de trabajo (17-23, 7 reactivos, 10.0%); e. Uso del tiempo, actividades, resultados y redes (24-48, 25 reactivos, 35.7%); f. Planeación y evaluación (49- 66, 18 reactivos, 25.7%); g. Opiniones (67-70, 4 reactivos, 5.7%);</p>	<p>545 reactivos específicos, agrupados en 70 reactivos generales, organizados en 7 secciones.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • de opción múltiple: 298 (54.7%); • de respuesta generada: 94 (17.2%); • de respuesta graduada <i>tipo Likert, con 3, y 4 opciones</i> (40, y 113 reactivos respectivamente): 153 (28.1%). 	<p>Una hora</p>	<p>No. págs.: 25 Letra tipo: Arial Tamaño: 10 Instrucciones: casi siempre claras.³ Carta inicial en la cual se explica el objetivo general del estudio y se garantiza el anonimato de los participantes.</p>
<p>No se menciona en la literatura⁵.</p> <p>A. Carrera y situación profesional (A1-A13, 13 reactivos, 24.5%); B. Situación laboral general y actividades (B1-B7, 7 reactivos, 13.2%); C. Docencia (C1-C5, 5 reactivos, 9.4%); D. Investigación (D1-D8, 8 reactivos, 15.1%); E. Administración/Gestión (E1-E6, 6 reactivos, 11.3%); F. Información personal y preparación profesional (F1-F13, 13 reactivos, 24.5%). • Comentario u opinión adicional (F14, 1 reactivo, 1.9%).</p>	<p>482 reactivos específicos, agrupados en 53 reactivos generales organizadas en 6 secciones</p>	<ul style="list-style-type: none"> • de opción múltiple: 189 (39.2%); • de respuesta generada: 141 (29,3%); • de respuesta graduada <i>tipo Likert, con 4+1, 5 y 5+1 opciones</i> (3, 32 y 117 reactivos respectivamente): 152 (31.3%). 	<p>Alrededor de una hora</p>	<p>No. págs.: 23 Letra tipo: Arial Tamaño: variable entre 10 y 8 Instrucciones: muy claras.³ Doblemente engrapado por el lomo y hojeable como si se tratara de una revista. Carta inicial en la que se explica el objetivo general del estudio y se garantiza el anonimato de los participantes.</p>

³ Los juicios expresados en cada encuesta, acerca de la claridad de las instrucciones, son únicamente fruto de la observación de éstos y de la experiencia personal de los autores del presente trabajo.

⁴ J. F. Galaz, comunicación personal, 8 de septiembre, 2011.

⁵ En este caso una copia del cuestionario fue proporcionada por el coordinador del estudio RPAM 2007 (J. F. Galaz, comunicación personal, 8 de septiembre, 2011).

Como se observa en la Tabla 4, la estructura de los cuestionarios está constituida por un número variable de reactivos que se distribuyen en secciones temáticas, también de número variable. Así, en el estudio Rasgos 1992, pionero en el campo de investigación sobre académicos en México, cuyo cuestionamiento central se enfocó en la génesis, evolución y situación contingente del cuerpo académico en las IES en México, la estructura del cuestionario, contempla 156 reactivos específicos, agrupados en 57 reactivos generales organizados en seis secciones principales, y concentra 64.9% de los reactivos totales en tres secciones: 1) Iniciación en la actividad académica, 2) Características del primer contrato, y 3) Situación actual.

Diez años más tarde, el estudio Políticas Públicas 2002 dirigió su atención hacia el impacto que las políticas públicas tienen sobre la evolución del sistema de educación superior y sobre el desarrollo, la composición y las formas de interacción en la profesión académica en México. Su cuestionario es el más amplio entre los que aquí se analizan, con un número de reactivos específicos totales igual a 545, agrupados en 70 reactivos generales, organizados en siete secciones. Del total de reactivos, 61.4% se concentran en dos secciones que se refieren a: 1) Uso del tiempo, actividades, resultados y redes, y 2) Planeación y evaluación.

El primero de los estudios nacionales que se realizó en un contexto internacional en 1992, tuvo como centro de su interés los patrones de las actitudes, los valores y el trabajo académico del profesorado en México. La estructura de su cuestionario contempla 296 reactivos específicos, agrupados en 72 reactivos generales, organizados en cinco secciones principales y algunas subsecciones.

Quince años después, el estudio RPAM 2007 concentró su atención en el impacto que los cambios recientes en el ambiente interno y externo a la educación superior han generado sobre la profesión académica en México. El instrumento que se utilizó se organiza en 482 reactivos específicos, agrupados en 53 reactivos generales organizados en seis secciones. En ambos casos un porcentaje mayoritario de reactivos se concentra en las secciones que generan información acerca del trabajo profesional, con 63.9% en el primer caso (secciones: Condiciones de trabajo y Actividad profesional) y 49.0% en el segundo (secciones: Situación laboral general y actividades, Docencia, Investigación y Administración/gestión). Cabe mencionar que, no obstante los diferentes objetivos en los estudios, se mantuvieron ciertas preguntas ancla para permitir, en el tiempo, la comparación de variables relevantes.

Por último, otros de los factores que pueden afectar la confiabilidad y la validez de los instrumentos de medición son aquellos que en este trabajo se indicaron bajo la etiqueta 'Formato del cuestionario' (ver Tabla 4). En este rubro se incluyen los asuntos básicos del aspecto visual del cuestionario impreso, como el uso de un tipo y tamaño de letra (elemento que influye directamente sobre la legibilidad) o la elección de un formato determinado que puede afectar su manejo (Considine, Botti y Thomas, 2005; Weisberg, 2005). Un factor más que se alude en este rubro es la existencia de una carta de presentación que contextualiza y presenta el instrumento al entrevistado.

Aplicación del instrumento y tasa de respuesta

Las condiciones de aplicación de un instrumento influyen sobre su validez y confiabilidad (Fowler, 2009), y naturalmente, actúan sobre la tasa de respuesta. En esta sección se analiza la aplicación del instrumento en sus subdimensiones, la estructura de la respuesta obtenida y la relación de ésta con el universo definido (ver Tabla 5, pp. 36 y 37).

Un aspecto muy importante para el éxito de la aplicación de un instrumento reside en la posibilidad de contar con encuestadores capacitados para este fin (Fowler, 2009). En el caso de los estudios nacionales sobre académicos en México, los documentos consultados muestran una participación de los investigadores involucrados en todas las etapas del trabajo, incluyendo el trabajo de campo que consistió en la aplicación de los cuestionarios. En tres de los cuatro trabajos hay registro de que hubo una capacitación del personal que apoyaría en la aplicación del cuestionario. En el caso del estudio Políticas Públicas 2002, en particular se indica que la coordinación, aplicación, recuperación y envío a la Ciudad de México de los cuestionarios aplicados a los profesores en sus instituciones, estuvo a cargo de investigadores interesados en el campo, que fueron invitados a participar, así como de una empresa contratada especialmente para este fin, en una relación de tres quintas partes y dos quintas partes, respectivamente.

Aunque el dato no siempre es explícito en los documentos revisados, es posible aseverar que, dadas las características de los instrumentos, los cuestionarios fueron generalmente autoadministrados, es decir que cada académico contestó el estudio de forma autónoma. Sin embargo, en los dos estudios de 1992 se procuró que los encuestadores capacitados estuvieran disponibles para resolver aspectos problemáticos o dudas del académico al momento de la solución del cuestionario. Finalmente, para RPAM 2007 se especifica que los académicos fueron localizados personalmente por miembros de la Red de Investigadores sobre Académicos (RDISA) o por encuestadores capacitados, y se les pidió que contestaran una versión impresa o electrónica del cuestionario.

Para agradecer la colaboración a los académicos encuestados, en Rasgos 1992 se adquirió el compromiso de enviar, a quien lo solicitara, un informe sintético de los resultados de la investigación (Gil Antón *et al.*, 1994), aunque finalmente la versión sintética nunca se realizó. En cambio se enviaron alrededor de 150 ejemplares del libro, producto del estudio, a los colegas que hicieron manifiesto el deseo de conocer los resultados del estudio (M. Gil Antón, comunicación personal, 10 de octubre, 2011). En el estudio Políticas Públicas 2002 se señalaba la disponibilidad de dar a conocer los resultados de la investigación a quien tomara la iniciativa de comunicarse a un número y/o correo que se indicaban en el cuestionario. En RPAM 2007 se invitaba a los interesados a adquirir mayor información acerca del estudio, en un sitio del cual se proporcionaba la dirección electrónica. Finalmente, en Carnegie 1992 se ofrecía únicamente un agradecimiento al final del cuestionario por el tiempo dedicado a responder el mismo.

Tabla 5. Aplicación del instrumento y tasa de respuesta de los estudios nacionales sobre académicos, Rasgos 1992, Carnegie 1992, Políticas Públicas 2002 y RPAM 2007

Estudios ¹ nacionales sobre académicos	Entrenamiento de encuestadores	Entrega	Administración	Recuperación
Rasgos 1992	Se capacitaron encuestadores con el fin de resolver aspectos problemáticos o dudas del académico.	Personalmente a cada académico seleccionado, en formato impreso y por mano de los asesores capacitados.	Cada académico resolvió personalmente el cuestionario. Generalmente un asesor capacitado estuvo disponible para apoyarlo. Se administraron de marzo a julio de 1992.	No se menciona en la literatura de forma explícita.
Carnegie 1992	Se capacitaron encuestadores para explicar el objetivo del estudio y resolver las preguntas que puedan surgir en contestar el instrumento.	Cada uno de los académicos seleccionado fue contactado por un encuestador capacitado.	No se menciona en la literatura. <i>La administración de los cuestionarios se dio en las mismas condiciones que en el estudio Rasgos 1992.</i> ²	No se menciona en la literatura.
Políticas Públicas 2002	No se menciona en la literatura.	Los cuestionarios fueron aplicados a través de dos instancias: una empresa contratada con esa finalidad y que aplicó dos quintas partes de las encuestas y un grupo de investigadores interesados en este campo de investigación quienes fueron invitados a participar en la coordinación, aplicación, recuperación y envío a la ciudad de México, de los cuestionarios aplicados a los profesores en sus instituciones.		
RPAM 2007	Se menciona la presencia de encuestadores capacitados.	Miembros de la Red o encuestadores capacitados, localizaron personalmente a los académicos y les solicitaron que contestaran una versión impresa o electrónica del cuestionario.	El cuestionario se aplicó entre octubre de 2007 y mayo de 2008.	Se recuperaron 2,114 instrumentos, de éstos 1,973 fueron usables.

¹ Cuando no se indique la fuente, se da por sentado que para el estudio Rasgos 1992, es Gil Antón *et al.* (1994); para Carnegie 1992, son Altbach (1996), Gil Antón (1996) y Whitelaw (1996); para Políticas Públicas 2002, es Grediaga *et al.* (2004), y para RPAM 2007, son Galaz *et al.* (2009) y Galaz *et al.* (2008).

² Fuente: M. Gil Antón, comunicación personal, 10 de octubre, 2011.

Tasa de respuesta	Retribución a los académicos por su colaboración	Distribución de respuesta obtenida	Distribución de los sujetos según la estructura considerada del universo de trabajo
<p>Muestra efectiva / Muestra diseñada $x 100 = \frac{3,764}{4,000} \times 100 = 94.1$</p>	<p>Casi al final del cuestionario se indica la disponibilidad de enviar un informe sintético de los resultados de la investigación, a los académicos interesado y que lo manifestaran al encuestador.</p>	<p>3,764 académicos encuestados (distribuidos en ocho entidades federativas):</p> <ul style="list-style-type: none"> • 2,761 (73.4%) en universidades públicas; • 547 (14.5%) en institutos tecnológicos públicos; • 456 (12.1%) en instituciones privadas. 	<p>42,878 académicos (distribuidos en ocho entidades federativas):</p> <ul style="list-style-type: none"> • 32,849 (76.7%) en universidades públicas; • 5,453 (12.6%) en institutos tecnológicos públicos; • 4,576 (10.7%) en instituciones privadas.
<p>Muestra efectiva / Muestra diseñada $x 100 = \frac{1,027}{1,200} \times 100 = 85.6$</p>	<p>Ninguna. Únicamente un agradecimiento por escrito al final del cuestionario por el tiempo dedicado a la solución del mismo.</p>	<p>1,027 académicos encuestados</p> <ul style="list-style-type: none"> • 332 (33%) en Instituciones equivalentes a las "major research university" de EEUU; • 690 (68%) en las restantes instituciones. 	<p>No se menciona en la literatura.</p>
<p>Muestra efectiva / Muestra diseñada $x 100 = \frac{3,861}{4,194} \times 100 = 92.1$</p>	<p>Al final del cuestionario se exhorta a los académicos que desean conocer los resultados de la investigación, a comunicarse telefónicamente o por correo a contactos que se indican.</p>	<p>3,861 académicos encuestados</p> <ul style="list-style-type: none"> • 61 (1.6%) en IES Micro; • 515 (13.3%) en IES Micro-pequeñas; • 1,085 (28.1%) en IES Pequeñas; • 1,002 (25.9%) en IES Medianas; • 680 (17.6%) en IES Regulares; • 483 (12.5%) en mega IES. 	<p>166,488 académicos</p> <ul style="list-style-type: none"> • 5,956 (3.6%) en IES Micro • 24,882 (14.9%) en IES Micro-pequeñas • 55,251 (33.2%) en IES Pequeñas; • 38,800 (23.3%) en IES Medianas ; • 24,847 (14.9%) en IES Regulares • 16,752 (10.1%) en mega IES
<p>Muestra efectiva/ Muestra diseñada $x 100 = \frac{1,973}{2,826} \times 100 = 69.8$</p>	<p>En la carta inicial se agradece de antemano el esfuerzo dedicado a la resolución del cuestionario y se señala la posibilidad de obtener mayor información acerca del proyecto en un sitio electrónico del cual se indica el url.</p>	<p>1,973 académicos encuestados</p> <ul style="list-style-type: none"> • 133 (6.7%) en Ctros. Pub. de Inv. • 384 (19.5%) en Inst. Pub. Federales • 965(48.9%) en Inst. Pub. Estatales • 257 (13.0%) en Inst. Pub. Tecnológicas • 234 (11.9%) en Inst. Privadas 	<p>79,389 académicos</p> <ul style="list-style-type: none"> • 4,229 (5.3%) en Ctros. Pub. de Inv. • 19,102 (24.1%) en Inst. Pub. Federales • 31,062 (39.1%) en Inst. Pub. Estatales • 12,666 (15.9%) en Inst. Pub. Tecnológicas • 12,330 (15.5%) en Inst. Privadas

La aplicación y posterior recuperación del instrumento remite de inmediato a los valores de la tasa de respuesta, que en este análisis comparativo, están contenidos entre un mínimo de 70% en RPAM 2007 y un máximo de 94% en Rasgos 1992. Cuando los valores de los cuestionarios recuperados y utilizables se analizan según su distribución en los estratos que se consideraron para los respectivos universos, proporcionan una idea de qué tanto la muestra logró representar el universo al cual hace referencia. Como se observa en la Tabla 5, en el estudio Rasgos 1992 la comparación entre muestra efectiva y el relativo universo de trabajo indica variaciones de muestreo que van de un submuestreo de 3.3%, en el estrato de las universidades públicas, a un sobremuestreo de 1.9% en el estrato de los institutos tecnológicos públicos. En el caso del estudio Políticas Públicas 2002 se observa un rango que va de un submuestreo de 5.1%, en las IES pequeñas, hasta un sobremuestreo de 2.7% en las IES regulares. Finalmente, el estudio RPAM 2007, que muestra un rango que va de un submuestreo de 4.6% en las instituciones públicas federales hasta un sobremuestreo de 9.8% en las instituciones públicas estatales que lo colocan, entre los estudios analizados, como el que parece contar con una muestra efectiva que, en algunos estratos, indica diferencias cercanas a 10% respecto al universo de trabajo.

Estas diferencias denotan cómo, al pasar de la muestra diseñada a la muestra efectiva, las cuestiones contingentes pueden alterar las mejores proyecciones que se hicieron en el plano teórico-conceptual. Para poder reparar estas descompensaciones es necesario recurrir a los procesos de ponderación ya mencionados anteriormente.

El ajuste matemático es sólo una de las operaciones a las cuales se someten los datos, y que permite finalmente el análisis de la información recolectada.

Captura de la información y base de datos

La preparación para el análisis de los datos recaudados es una etapa muy importante y delicada del trabajo de investigación (Fowler, 2009). Entre otras cosas prevé la preparación de un archivo informático para el almacenamiento y la captura de la información, con su proceso de codificación, ingreso de los datos y posterior validación de los mismos, cuyo producto final es la generación de una base de datos.

Durante el proceso de codificación de las variables se asignan nombres, etiquetas y, en muchos casos, valores, como se muestra en la Tabla 6 (pp. 40 y 41).

Los nombres asignados, en el caso de las variables originarias, deben permitir la ubicación en el cuestionario, de manera clara y sencilla, de los reactivos a los que hacen referencia, y en el caso de las variables derivadas, deben permitir deducir de qué variables originarias proceden. Las etiquetas, a su vez, deben describir de manera clara el contenido de las variables, originales o derivadas, que representan. A partir de lo anterior, se procedió a un análisis directo de las bases de datos de los trabajos objeto de este estudio y paralelamente se analizaron los datos contenidos en la literatura. En general, como se puede observar en la Tabla 6, la asignación de nombres y etiquetas

parece relativamente homogénea a lo largo de los trabajos analizados, con leves variaciones (para la correspondencia *nombre-ubicación en el cuestionario* de las variables, ver también los ejemplos de la Tabla 7 pp. 42 y 43). En este mismo aspecto, en la literatura relativa al estudio Carnegie 1992 se menciona que “el proceso de codificación y preparación de los datos por el análisis fue una tarea extraordinariamente complicada” (Altbach, 1996: xx), debido a la necesidad de garantizar la comparación de los resultados a nivel internacional. El especial cuidado de la tarea mencionada pudiera ser la razón de la notable claridad de la nomenclatura y codificación que se aprecia para este trabajo.t

Una vez nombradas y etiquetadas las variables es necesario pasar al proceso de asignación de valores. En esta etapa, la observación de los datos capturados parece indicar una tendencia en la cual, en 1992, se asignaban valores únicamente a las variables medidas en escala ordinal. Así, tanto para Rasgos 1992 como para Carnegie 1992, los porcentajes de las variables que tienen valores asignados, 71% y 56%, respectivamente, coinciden con los porcentajes de las variables cuya declaración es en escala ordinal. A partir de 2002 las variables declaradas en escala ordinal desaparecen del todo. La tendencia parece ser la que asocia la asignación de valores, en general, a las variables declaradas en escala de intervalo o razón. En Políticas Públicas 2002 éstas representan 77% del total de las variables, mientras 87% son las variables que, en la misma encuesta, tienen un valor asignado. Finalmente, con el estudio RPAM 2007 las variables que se miden en escala de intervalo o razón alcanzan 99.6% del total, valor que coincide, en esta ocasión, con el porcentaje de las variables que tienen un valor asignado (ver Tabla 6).

Sin embargo el cambio en la declaración de las variables, que en 2007 ya se medían prácticamente sólo en escala de intervalo o razón, no indica una transformación de los reactivos, sino una evolución en su codificación. En particular, en esta evolución destaca la atención hacia valores a las respuestas no obtenidas, que llega a especificar el por qué no se obtuvieron. De esta forma se distingue entre la respuesta que no se consiguió porque la pregunta no aplica en ese caso (por ejemplo, el año de obtención del doctorado que *no aplica* en el caso de un académico cuyo grado máximo es la maestría), o la que no se obtuvo porque el encuestado no contestó la pregunta general o simplemente no contestó a la pregunta específica en cuestión.

Este sistema de codificación exhaustivo reduce o elimina la posibilidad de trabajar con bases de datos que presentan sectores vacíos o semivacíos, sobretudo, en proximidad de aquellas preguntas que contemplan situaciones no necesariamente experimentadas por todos los académicos encuestados. Además, el nivel de detalle con el cual se codifica la respuesta no proporcionada transforma ésta en una información, le quita la connotación de dato ausente y permite al investigador seguir una pista y, de alguna forma, triangular la información a lo largo de los datos.

Como es posible observar, en la última columna de la Tabla 6, todas las bases de datos de los estudios analizadas tienen un acceso libre, bajo solicitud, circunstancia que favoreció esta etapa del presente trabajo. Actualmente, se

Tabla 6. Captura de la información y base de datos de los estudios nacionales sobre académicos, Rasgos 1992, Carnegie 1992, Políticas Públicas 2002 y RPAM 2007

Estudios ¹ nacionales sobre académicos	Codificación y preparación de los datos para el análisis:				Captura	Software utilizado
	Proceso	Nombres variables ²	Etiquetas variables ²	Valores asignados		
Rasgos 1992	Se menciona una fase de codificación y captura que termina en septiembre de 1992. <i>Cada cuestionario fue codificado por ayudantes de investigación con base en un manual de códigos y bajo la supervisión de un investigador del equipo de la UAM.</i> ³	Permiten, de una forma muy clara y sencilla, ubicar en el cuestionario al reactivo que nombran.	Describen de manera clara el contenido de las variables que representan.	135 variables (71.4%) tienen un valor asignado. En algunos casos se contemplan valores que codifican la ausencia de respuesta.	No se menciona en la literatura. Captura manual. <i>Codificados los datos, se contrató a un profesional para su captura.</i> ³	No se menciona en la literatura. <i>Software compatible con el Statistical Package for Social Sciences/ Personal Computer Plus, (SPSS/PC+) en sistema operativo dos.</i> ³
Carnegie 1992	Pocos reactivos, precedentemente identificados, se filtraron y codificaron por los coordinadores nacionales. Antes de pasar a la captura de los datos, en Princeton, personal de la Carnegie revisó cada cuestionario.	Permiten de una forma muy clara y sencilla ubicar en el cuestionario al reactivo que nombran.	Describen de manera clara el contenido de las variables que representan.	182 variables (55.8%) tienen un valor asignado. No se contemplan valores que codifiquen la ausencia de respuesta.	En el Data Entry & Informational Services, Inc. (DEIS) en Colorado, los datos se teclearon con el auxilio de una columna guía proporcionada por la Carnegie Foundation.	SPSS/PC+
Políticas Públicas 2002	La construcción de la base de datos inicial se dio durante 2002 gracias al apoyo de Investigaciones Sociales Aplicadas, A.C. (ISA, A.C.)	Casi siempre permiten, de una forma clara y sencilla, ubicar en el cuestionario al reactivo que nombran.	Describen de manera casi siempre clara el contenido de las variables que representan; 50, de 1057 etiquetas, están en inglés.	919 variables (86.9%) tienen un valor asignado. Se contemplan valores que codifican la ausencia de respuesta.	No se menciona en la literatura. <i>Captura manual por parte de (ISA, A.C.) Revisión de la captura realizada por ISA, A.C. en colaboración con la coordinadora del proyecto.</i> ⁴	No se menciona en la literatura. <i>SPSS, versión 7.0.4</i>
RPAM 2007	No se menciona en la literatura.	Permiten, de una forma clara y sencilla, ubicar en el cuestionario al reactivo que nombran.	Describen de manera clara el contenido de las variables que representan.	777 variables (99.6%) tienen un valor asignado. Se cuenta con valores que codifican las ausencias de respuestas; se especifica cuando la respuesta "no aplica".	A cargo del grupo que coordinaba la Red. Captura manual con una tasa de error de 0.54, que se suele aceptar como deseable en una encuesta que se captura 'a mano'. ⁵	<i>No se menciona en la literatura. SPSS, versión 10.0.</i> ⁵

¹ Cuando no se indique la fuente, se da por sentado que para el estudio Rasgos 1992, es Gil Antón et al. (1994); para Carnegie 1992, son Altbach (1996), Gil Antón (1996) y Whitelaw (1996); para Políticas Públicas 2002, es Grediaga et al. (2004), y para RPAM 2007, son Galaz et al. (2009) y Galaz et al. (2008).

² Los juicios expresados en cada encuesta, acerca de los nombres y etiquetas de las variables, son únicamente fruto de la observación de éstos y de la experiencia personal de los autores del presente trabajo, con el manejo de las variables a las cuales se refieren.

	Validación	Aspectos relevantes de la base de datos	Declaración de las variables	Acceso a la base de datos
	<p>No se menciona en la literatura. <i>Capturados los datos, se eligieron 15 variables importantes; realizada una distribución de frecuencia, se observó si había casos fuera de rango. Con casos fuera mucho más del 5%, se regresaba a los cuestionarios y, si éstos estaban bien codificados al margen, se regresaba a la codificación hasta llegar a encontrar el error de captura para corregirlo.</i>³</p>	<p>Un archivo en formato SPSS con 3,764 casos y 189 variables. De estas las primera 150 representan, las respuestas a los reactivos mientras que las restantes representan algunas codificaciones secundarias o filtros. Destacan varias casillas vacías que se supone corresponden a respuestas no proporcionadas por los encuestados.</p>	<p>Las variables se miden en escala: • Nominal = 24 (12.7%) • Ordinal = 133 (70.4%) • De intervalo o razón = 32 (16.9%)</p>	<p>Libre, bajo solicitud (uso no lucrativo).</p>
	<p>Una primera revisión y corrección de errores estuvo a cargo del personal de la Carnegie, en colaboración con los directores de investigación. Posteriormente, en México se escogieron de forma aleatoria 15 cuestionarios y la precisión de los datos capturados se evaluó comparándolos con los cuestionarios originales. <i>Hubo un reactivo que en inglés era afirmativa mientras que su traducción lo hizo negativo y que se descartó para el caso de México.</i>³</p>	<p>Un archivo en formato SPSS con 1,027 casos y 326 variables. La primera indica el número de registro (que va de 1 a 1,043); las siguientes dos identifican el país en el cual se realizó el cuestionario; otras 296 representan las respuestas a los reactivos del cuestionario, una indica la presencia del comentario final. Las últimas 26 representan variables derivadas. Destacan varias casillas vacías que se supone corresponden a respuestas no proporcionadas por los encuestados.</p>	<p>Las variables se miden en escala: • Nominal = 110 (33.8%) • Ordinal = 182 (55.9%) • De intervalo o razón = 34 (10.4%)</p>	<p>Libre, bajo solicitud (uso no lucrativo).</p>
	<p>No se menciona en la literatura. <i>Se realizaron distribuciones de frecuencias y cruces simples por ejes de análisis (tipo de institución, disciplina y tipo de académico), eliminando del plan de análisis todas aquellas variables que tenían más de 5% total de falta de respuesta, o las que no permitían discriminar a la población (diferencias estadísticamente no significativas entre estratos). Luego se contrastaron los datos con las tendencias en la información recabada sobre las mismas variables en los estudios Rasgos1992 y Carnegie1992, en algunos reportes que se recuperaron de las bases de datos de personal académico 1999 proporcionado por la ANUIES, y en los reportes sobre productividad académica de los integrantes del SNI en las distintas disciplinas.</i>⁴</p>	<p>Un archivo en formato SPSS con 3,861 casos y 1,057 variables. La variable registro tiene valores comprendidos entre 2 y 5,338. La organización de las columnas se caracteriza por una alternancia de variables originales (etiquetadas, en general, con letras mayúsculas) y variables derivadas (etiquetadas, en general, con letras minúsculas).</p>	<p>Las variables se miden en escala: • Nominal = 240 (22.7%) • Ordinal = 0 (0.0%) • De intervalo o razón = 817 (77.3%)</p>	<p>Libre, bajo solicitud (uso no lucrativo).</p>
	<p>A cargo del grupo que coordinaba la Red. La validación tuvo dos etapas: 1. Se hicieron tablas de frecuencias de todas las variables. Se detectaron 50 valores fuera de rango. Se verificaron consultando los cuestionarios, y modificaron en caso de error. 2. Se tomaron al azar 12 muestras de 20 cuestionarios cada una. Para cada una se comparó, variable por variable, el valor contenido en la base de datos con el valor expresado en el cuestionario. Al detectarse un error se corregía y se anotaba.⁵</p>	<p>Un archivo en formato SPSS con 1,973 casos y 780 variables. La variable que indica el número de registro tiene valores comprendidos entre 4 y 9,422. De éstas las primera 609 representan, las respuestas a los reactivos mientras que las restantes representan algunas codificaciones secundarias o filtros.</p>	<p>Las variables se miden en escala: • Nominal = 3 (0.4%) • Ordinal = 0 (0.0%) • De intervalo o razón = 777 (99.6%)</p>	<p>Libre, bajo solicitud (uso no lucrativo).</p>

³ Fuente: M. Gil Antón, comunicación personal, 10 de octubre, 2011.

⁴ Fuente: R. Grediaga, comunicación personal, 10 de septiembre, 2012.

⁵ Fuente: J. F. Galaz, comunicación personal, 8 de septiembre, 2011.

Tabla 7. Ejemplo de codificación de variables en los estudios nacionales sobre académicos, Rasgos 1992, Carnegie 1992, Políticas Públicas 2002 y RPAM 2007

	Estudios nacionales ¹ sobre académicos													
	Rasgos 1992	Carnegie 1992												
Variable originaria: género														
Reactivo en el Cuestionario3	3. Sexo: 1. Masculino [] 2. Femenino []	1.Sexo: 1 Femenino 2 Masculino												
Nombre	v3.0	q1												
Etiqueta	SEXO	GENDER												
Valor asignado	1= "masculino" 2= "femenino" 9= "no se sabe"	1 = "Female" 2 = "Male"												
Variable originaria: año de nacimiento														
Reactivo en el Cuestionario3	2. Año de Nacimiento _____	2. Año de Nacimiento _____												
Nombre	V2.0	q2												
Etiqueta	AÑO DE NACIMIENTO	What year were you born												
Valor asignado	Sin valor asignado	Sin valor asignado												
Variable derivada: edad														
Nombre	==	age												
Etiqueta	==	No hay etiqueta												
Valor asignado	==	Sin valor asignado												
Variable derivada: edad en categorías														
Nombre	v61edad	age6												
Etiqueta	v61edad6cat	Age in 6 categories												
Valor asignado	1= "Under 30"; 4= "50-59" 2= "30-39" 5= "60-64" 3= "40-49" 6= "65 &Over"	1= "Under 30"; 4= "50-59" 2= "30-39" 5= "60-64" 3= "40-49" 6= "65 and Over"												
Variable originaria: afiliación disciplinaria														
Reactivo en el Cuestionario3	9. Anote en el siguiente cuadro la información que se solicite sobre su escolaridad: <table border="1" data-bbox="322 1445 806 1638"> <thead> <tr> <th></th> <th>Licenciatura</th> <th>Maestría</th> <th>Doctorado</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>Carrera o área de los estudios</td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>Nombre y ...etc.</td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> </tbody> </table>		Licenciatura	Maestría	Doctorado	Carrera o área de los estudios				Nombre y ...etc.				Ahora nos interesaría obtener información sobre su escolaridad y la experiencia con la que cuenta en la educación superior 3.a) ¿Cuál es el grado máximo de escolaridad que ha alcanzado? b) ¿En qué disciplina alcanzó este grado? _____ c)...
	Licenciatura	Maestría	Doctorado											
Carrera o área de los estudios														
Nombre y ...etc.														
Codificación disciplinas: un ejemplo														
Arquitectura	Código 67 Arquitectura y diseño	Código 2 Architecture												

¹ Cuando no se indique la fuente, se da por sentado que para el estudio Rasgos 1992, es Gil Antón *et al.* (1994); para Carnegie 1992, son Altbach (1996), Gil Antón (1996) y Whitelaw (1996); para Políticas Públicas 2002, es Grediaga *et al.* (2004), y para RPAM 2007 son Galaz *et al.* (2009) y Galaz *et al.* (2008).

² En este caso una copia del cuestionario fue proporcionada por el coordinador del estudio RPAM 2007 (J. F. Galaz, comunicación personal, 8 de septiembre, 2011).

Políticas Públicas 2002		RPAM 20072	
3. Sexo 1.Masculino () 2. Femenino ()		F1. Género: Masculino <input type="checkbox"/> Femenino <input type="checkbox"/>	
a1.sexo		F1_1	
Gender		Género	
1 = "Male" 2 = "Female" 9 = "No Answer"		-9999= "NR Preg. Global" 1= "Masculino" 2= "Femenino"	
2. Año de Nacimiento 19__		F2. Año de Nacimiento Año:19 <input type="text"/> <input type="text"/>	
añonac		F2_1	
AÑO DE NACIMIENTO		Año de nacimiento	
99 = "No contesto"		-9999= "NR Preg. Global"	
a1.edad		Edad	
Age in 2002		Edad (2008-F2_1)	
99 = "No Answer"		-9999= "NR Preg. Global"	
redadac		Edad_6r	
Edad actual por rangos		Edad, 6r	
1= "Menores de 30 años"; 2= "Entre los 30 y los 39años " 3= "Entre los 40 y los 49años "	4= "Entre los 50 y los 59años " 5= "60 años o más"	1= "20-29"; 2= "30-39" 3= "40-49"	4= "50-59" 5= "60-69" 6= "70-" -9999= "NR Preg Global"
11. En relación con su formación académica, nos gustaría que nos proporcionara algunos datos sobre los programas que ha realizado [Responda inclusive sobre los programas en que está inscrito en este momento, o sobre aquellos que inició y ha dejado (temporal o definitivamente), o aun no ha concluido] A Área de I. Lic. II. Esp. III. Maest. IV. Doct. V. P-Doc conocimiento B Institución I. Lic. _____ C... _____		A2. Anote el código de su disciplina académica según el catalogo anexo (página siguiente). Si no encuentra su disciplina específica, anote el código "otra" del área disciplinaria más cercana a Usted y escriba en el espacio proporcionado el nombre comúnmente usado para referirse a su disciplina académica específica o área de especialización Disciplina académica. Otra disciplina académica (código según catalogo anexo) Grado más alto Unidad en la que... <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	
Código 7 Arquitectura, urbanismo y asentamiento humanos		Código 301 Arquitectura	

³ En estos renglones se trató de recrear, de la manera más fiel posible, los reactivos ejemplificados, para que el lector pudiera darse una idea de cuál fue la presentación final de éstos, no sólo en términos de contenido y redacción, sino también en su aspecto gráfico final.

presentan como archivos digitales con estructuras de matrices rectangulares, de diferentes dimensiones, en las cuales los renglones representan los registros y las columnas las variables correspondientes. Su formato depende de un programa estadístico informático conocido como *Statistical Package for the Social Sciences* (SPSS), muy utilizado en las ciencias sociales debido a la capacidad que ofrece de trabajar con bases de datos de gran tamaño (millones de registros por centenas de millares de variables), además de que permite la recodificación de las variables y de los registros según las necesidades del usuario.

En el estudio Rasgos 1992 (M. Gil Antón, comunicación personal, 10 de octubre, 2011) para la captura de los datos se utilizó un software compatible con el SPSS/PC+. Se trataba de una de las primeras versiones del SPSS para computadoras portátiles que trabajaba en el sistema operativo DOS y que se utilizó también para el estudio Carnegie 1992 en el Data Entry & Informational Services, Inc. (DEIS) en Colorado. Para los otros dos estudios no se proporcionan datos al respecto.

Una vez capturados los datos, es necesario validar la captura. Esta etapa constituye un momento que no debe omitirse, sobre todo, cuando se trabaja con la cantidad de casos y variables de una encuesta de carácter nacional. Sin embargo, como se muestra en la Tabla 6, en las notas metodológicas de los trabajos analizados, únicamente uno, el estudio Carnegie 1992, cuenta con la descripción de esta fase. Para los estudios restantes se logró obtener información acerca de la validación de los datos, a través de comunicaciones personales con los respectivos responsables.

Discusión y conclusiones

En el trabajo realizado por Schuster y Finkelstein (2006), que analiza estudios nacionales sobre académicos en Estados Unidos, los autores señalan una escasa utilización de la información generada que se debe “más a su complejidad –hasta ‘inescrutabilidad’– que a inaccesibilidad” (Schuster y Finkelstein, 2006: 393). De acuerdo con los autores, el reto reside en resolver serios problemas metodológicos sin superar, como el hecho de que la información se pueda utilizar para estudios de carácter comparativo. Para esto, entre los 28 estudios nacionales sobre académicos norteamericanos analizados, ubican seis tipos de diferencias básicas que se refieren: 1) a los temas centrales (tópicos) que los estudios abordan, 2) a la construcción de los reactivos y las respuestas posibles a ellos, 3) a las estrategias de muestreo, tanto relativas a las instituciones como a los académicos, 4) al porcentaje de respuestas que generan, 5) al tamaño de la muestra, y 6) a la ponderación de los casos.

Con el fin de utilizar las conclusiones citadas para la discusión de los resultados, a continuación se propone una correspondencia entre éstas y las dimensiones de análisis por medio de las cuales se ha desarrollado la comparación de los cuatro estudios nacionales sobre académicos mexicanos.

En el caso de la dimensión de análisis constituida por el universo, Schus-

ter y Finkelstein (2006) no señalan diferencias. Esto se confirma para los estudios nacionales sobre académicos mexicanos cuando se trata del universo conceptual, ya que en todos se pretende estudiar al académico mexicano.

Sin embargo, como se indicó en los resultados, el universo considerado, tanto institucional como académico, muestra diferencias entre un estudio y otro, específicamente en los criterios usados para la estratificación en la cual los universos institucionales se distribuyen. Este aspecto dificulta una lectura de los datos de carácter diacrónico, por lo cual se recomienda que, para trabajos futuros, si las circunstancias lo permiten, se homologuen los criterios de estratificación del universo institucional, o por lo menos, se utilice un modelo adoptado en alguna investigación análoga anterior, de manera que haya una posibilidad de comparación. Así mismo, se recomienda que cuando se haga referencia a establecimientos de tipo universitarios o a centros de investigación se mencionen como IES o como planteles pertenecientes a una IES, pero que no se dé lugar a confusión de los dos conceptos ni se usen como sinónimos.

Por otro lado, otras variaciones señaladas, como las relativas al número de IES, de académicos encuestados, así como de las entidades geográficas que se cubrieron con los estudios en general, muestran una tendencia a una mayor inclusión, lo cual parece indicar que en el transcurso de los años, conforme la experiencia en el campo de estudio iba aumentando y la línea de investigación iba adquiriendo solidez, los trabajos, por así decirlo, fueron mejorando.

Para la segunda dimensión de análisis que se consideró en el presente trabajo, la *muestra*, se señalaron algunas omisiones en los reportes metodológicos que no permiten, en un principio, una comparación de conclusiones respecto a la ponderación de los casos, citada por Schuster y Finkelstein (2006) como uno de los elementos sobre el cual en Estados Unidos se encuentran mayores diferencias entre los trabajos analizados. Esto lleva a recomendar que, en trabajos futuros, se proporcione información puntual respecto al proceso de ponderación matemática de los datos, en caso de haberse realizado. En referencia a otras omisiones, también se recomienda señalar bajo qué condiciones un cuestionario se considera *contestado de forma satisfactoria* una vez que es devuelto, y por lo tanto, *utilizable*; asimismo, se recomienda no omitir el dato relativo a la totalidad de los cuestionarios devueltos.

Respecto a la diferencia en el tamaño de la muestra, que Schuster y Finkelstein (2006) indican como una razón que no favorece la comparación entre datos recabados en estudios sobre académicos, en este trabajo los resultados parecen confirmar este señalamiento.

El *diseño de muestreo*, que en parte explica las razones de estos números, y por tanto, de su variabilidad, en el trabajo antecedente de Schuster y Finkelstein (2006) registra estrategias diferentes relativas tanto a la selección de instituciones como de los académicos. En el caso de los estudios nacionales sobre académicos mexicanos aquí analizados, con excepción de una diferente estratificación de los universos institucionales ya señalada, la diferencia radica en que para los dos trabajos pioneros de 1992 la selección de las IES fue intencional, mientras que en los estudios posteriores, cuando las circuns-

tancias de mayor solidez del campo de investigación ya lo permitieron, su designación derivó de un muestreo aleatorio dentro de los estratos establecidos. Por el contrario, como se señala en los resultados, la selección de los académicos fue aleatoria en los cuatro estudios analizados. Esto apunta a que en este campo de investigación, a pesar de algunas fallas, hay una tendencia hacia la consolidación.

En cuanto a la dimensión del *instrumento*, Schuster y Finkelstein (2006) señalan tanto diferencias entre los tópicos que los estudios sobre académicos abordan, como diferencias en la construcción de los reactivos y las respuestas posibles a ellos. Los resultados del presente trabajo indican que, a partir del análisis del instrumento se pueden determinar dos grupos de estudios. Por un lado, las dos investigaciones nacionales, Rasgos 1992 y Políticas Públicas 2002, y cuyo instrumento nace específicamente para responder a preguntas centrales acerca de los académicos y la educación superior en México. En éstos, con excepción del grupo de preguntas *ancla* que se conservan, prevalece una orientación distinta de los estudios, que confirma los hallazgos de Schuster y Finkelstein (2006).

Por otro lado, Carnegie 1992 y RPAM 2007, que representan segmentos nacionales de trabajos internacionales, tienen en común la característica de haber utilizado instrumentos traducidos, y en parte, adaptados al contexto mexicano, con base en una encuesta central concebida para contestar preguntas sobre académicos, cuyas respuestas permitieran una comparación de carácter internacional. Además, los dos trabajos tienen la característica de ser uno el seguimiento del otro, por lo menos a nivel internacional. Esto permitió que un porcentaje mayoritario de reactivos totales se concentrara en torno a las secciones que generan información acerca del trabajo profesional, reduciendo de tal forma la diferencia entre los tópicos, citada por Schuster y Finkelstein (2006). Sobre las construcciones de reactivos y sus probables respuestas se hizo una breve alusión y se señaló el restringido número de reactivos comunes que guardan los cuatro trabajos analizados.

En cuanto a la dimensión de *aplicación del instrumento* y la *tasa de respuesta*, se señala, de nueva cuenta, información en ocasiones poco explícita, así como algunas omisiones en los reportes metodológicos, especialmente respecto a la fase más operativa de la entrega, administración y recuperación de la encuesta.

De acuerdo con la relación que la literatura señala entre la administración del instrumento y algunos aspectos relevantes del éxito de un estudio (Fowler, 2009), se recomienda que para trabajos futuros esta fase se documente con detalle en sus etapas de entrega, administración y recuperación, así también, se documente el entrenamiento de los encuestadores en caso de que se haya dado.

Como se señaló en los resultados, existen diferencias entre los porcentajes de respuesta generados en los trabajos analizados, lo cual confirma los resultados de Schuster y Finkelstein (2006). Sin embargo, en este caso no se considera un dato relevante, ya que, según los reportes metodológicos de los estudios mismos, todas las tasas de respuesta fueron satisfactorias y

contenidas en los rangos esperados, y por tanto, permitieron la legitimación de los trabajos.

La última dimensión considerada se refiere a la *captura de la información y la generación de la base de datos*. A lo largo del análisis se señalaron algunas diferencias, sobre todo relativas al proceso de codificación y preparación de los datos que incluye la etapa de ponderación ya citada. En este caso también se indica la ausencia de información exhaustiva sobre algunos aspectos relevantes como la validación de los datos. Lo anterior lleva a que se cuenta con bases de datos cuya falta de información las convierte esencialmente en patrimonio de un determinado grupo de trabajo. Al tener presente el esfuerzo que se realiza para generar un trabajo con las características de un estudio nacional, sería deseable poder contar con reportes metodológicos suficientemente detallados para permitir el uso de bases de datos de esta naturaleza para trabajos de investigación de segundo nivel. Por tanto, se recomienda que en trabajos futuros se describa la preparación de los datos para el análisis, con un especial énfasis en el proceso de validación y de la captura de los mismos. En otro ámbito, quizás más operativo, se recomienda poner atención diferente a la codificación de las variables, de tal forma que permita, de manera clara y sencilla, ubicarlas en el cuestionario y comprender su naturaleza. Así mismo, a la hora de asignar valores a variables fundamentales (como puede ser el género o la edad en categorías, por ejemplo), sería deseable que se tomara en cuenta la tradición ya asentada para estudios anteriores.

Para concluir, es posible aseverar que el análisis comparativo realizado muestra evidencias de una línea de investigación que se ha ido consolidando a través de trabajos que han logrado mejorar con el paso del tiempo. Sin embargo, a pesar de que los estudios en cuestión se colocan en la misma tradición de investigación, parecen carecer de una visión común, de un metaobjetivo. Eso es, un objetivo que pudiera trascender el fin específico de cada trabajo, para colocarse, en el transcurso del tiempo, como una etapa más de un proyecto de mayor alcance, que permita lecturas de procesos, más que retratos anclados a un determinado momento histórico.

No obstante, de acuerdo con Schuster y Finkelstein (2006), se considera imposible proponer como solución volver a aplicar una y otra vez la misma encuesta, ya que esto limitaría mucho el rango de posibilidades de investigación. Por otro lado, una encuesta que pudiera cubrir todos los tópicos posibles resultaría tan amplia que sería muy improbable que hubiera alguien dispuesto a contestarla. De acuerdo con los autores, en el respeto de las instancias de cada grupo de investigación, la solución pudiera ubicarse en cuestiones de mejora de comunicación de los aspectos metodológicos de cada estudio.

Finalmente, sería tal vez deseable la creación de una agencia nacional, que al estilo estadounidense (Schuster y Finkelstein, 2006), pudiera aplicar cuestionarios relativamente breves, con la colaboración de expertos en el área y con una frecuencia establecida; con un número de tópicos determinados, a muestras de tamaño parecido para dar cuenta periódicamente de algunas cuestiones fundamentales de la profesión académica.

Referencias

- Altbach, P. G. (1996). *The international academic profession. Portraits of fourteen countries*. San Francisco: The Carnegie Foundation-Jossey-Bass Publishers.
- Altbach, P. G. (Coord.). (2004). *El ocaso del gurú. La profesión académica en el tercer mundo*, México: Universidad Autónoma Metropolitana.
- Becher, T. (2001). *Tribus y territorios académicos. La indagación intelectual y las culturas de las disciplinas* (Trad. A. Menegotto). Barcelona: Gedisa (Trabajo original publicado en 1989).
- Boyer, E. (1997). *Una propuesta para la educación superior del futuro* (Trad. S. Fredia). México: Fondo de Cultura Económica (Trabajo original publicado en 1990).
- Clark, B. R. (1987). *The academic life. Small worlds, different worlds: A Carnegie Foundation special report*. Princeton, NJ: The Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching.
- Considine, J., Botti, M. y Thomas, S. (2005). Design, format, validity and reliability of multiple choice questions for use in nursing research and education. *Collegian*, 12 (1), 2005. Recuperado el 12 de septiembre de 2012 en <http://dro.deakin.edu.au/eserv/DU:30003091/considine-designformatvalidity-2005.pdf>
- Brunner, J. J. (1987). *Universidad y sociedad en América Latina*. México: Universidad Autónoma Metropolitana- Azcapotzalco.
- Brunner, J. J. y Flisfisch, Á. (1989). La profesionalización académica tardía, en *Los intelectuales y las instituciones de la cultura* (Tomo I, Cap. X, pp.171-212). México: Universidad Autónoma Metropolitana-Asociación Nacional de Universidades e Institutos de Enseñanza Superior (Primera edición publicada en Chile, FLASCO 1983).
- Finkelstein, M. J. (1984). *The American academic profession: a synthesis of social scientific inquiry since World War II*. Columbus, OH: Ohio State University Press.
- Fowler, Floyd J., Jr. (2009). *Survey research methods* (4a ed., Serie Applied Social Research Methods, Vol. 1). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Fuentes Molinar, O. (1987). Presentación, *Sociológica. Revista del Departamento de Sociología*, 2(5), 1-3.
- Fuentes Molinar, O. (1989). La educación superior en México y los escenarios de su desarrollo futuro. *Universidad Futura*, 1(3), 2-11.
- Galaz, J. F. (2006). Appendix A. The national faculty survey. En J. H. Schuster y M. J. Finkelstein, *the American faculty. The restructuring of academic work and careers* (pp. 367-382). Baltimore, MD: The John Hopkins University Press
- Galaz, J. F., Gil Antón, M., Padilla, L. E., Sevilla, J. J., Arcos, J. L., Martínez Stack, J. G. et al., (2008, noviembre). *Los académicos mexicanos a principios del siglo XXI: Una primera exploración sobre quiénes son y cómo perciben su trabajo, sus instituciones y algunas políticas públicas*. Documento de trabajo presentado ante la XXXII Sesión Ordinaria del Consejo de Universidades Públicas e Instituciones Afines, de la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior, Villahermosa, Tabasco.
- Galaz, J. F., Padilla, L. E., Gil Antón, M., Martínez Stack, J. G. y Jiménez, L. (2009). *La reconfiguración de la profesión académica en México: nota metodológica*. Documento no publicado.
- García Salord, S., Grediaga, R. y Landesmann, M. (2005). Introducción. De los estudios sobre el académicos hacia la constitución de un campo de conocimiento. En P. Ducoing Watty (Coord.), *Sujetos, actores y procesos de Formación, Tomo 1: Formación para la Investigación, Parte II: Los académicos en México. Actores y organizaciones* (Vol.8, Tomo 1, parte II, pp. 115-128). México: Consejo Mexicano de Investigación Educativa.

- Gil Antón, M. (1996). The Mexican academic profession. En P. G. Altbach (Ed.), *The international academic profession. Portraits of fourteen countries* (pp. 307-339). San Francisco: The Carnegie Foundation-Jossey-Bass Publishers.
- Gil Antón, M. (2000). Los académicos en los noventa: ¿actores, sujetos, espectadores o rehenes? *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 2 (1). Recuperado el 9 de agosto de 2001 de: <http://redie.ens.uabc.mx/vol2no1/contenido-gil.html>
- Gil Antón, M. (2004). Amor de ciudad grande: una visión general del espacio para el trabajo académico en México. En P. G. Altbach (Coord.), *El ocaso del gurú. La profesión académica en el tercer mundo* (pp. 45-81). México: Universidad Autónoma Metropolitana.
- Gil Antón, M. et al. (1994). *Los rasgos de la diversidad. Un estudio sobre los académicos mexicanos*. México: Universidad Autónoma Metropolitana Azcapotzalco.
- Grediaga, R., Rodríguez Jiménez, J. R. y Padilla, L. E. (2004). *Políticas públicas y cambios en la profesión académica en México en la última década*. México: Universidad Autónoma Metropolitana-Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior.
- Kent, R. (1986). ¿Quiénes son los profesores universitarios? Las vicisitudes de una azarosa profesionalización, *Crítica*, 86 (28), 17-32.
- Kent, R. y Ramírez García, R. (1998). La educación superior en el umbral del siglo XXI. En P. Latapí (Coord.), *Un siglo de educación en México* (Tomo II, pp. 298-324). México: Fondo de Cultura Económica.
- Maxim, P. S. (2002). *Métodos cuantitativos aplicados a las ciencias sociales* (Trad. E. Pineda Rojas). México: Oxford University Press México (Trabajo original publicado en 1999).
- Mendieta, L. (1953). *Primer Censo Nacional Universitario 1949*. México: Universidad Nacional Autónoma de México, Instituto de Investigaciones Sociales.
- Red de Investigadores Sobre Académicos. (2007). Página de inicio. Descripción general del proyecto: La reconfiguración de la profesión académica en México, Objetivos. Recuperado el 4 de octubre de 2007 en http://www.rdisa.org.mx/index.php?option=com_content&view=article&id=6&Itemid=9
- Schuster, J. H. y Finkelstein, M. J. (2006). *The American faculty. The restructuring of academic work and careers*. Baltimore, MD: The Johns Hopkins University Press.
- Weisberg, H. F. (2005). *The total survey error approach: A guide to the new science of survey research*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Whitelaw, M. J. (1996). Appendix A. The international study of the academic profession, 1991-1993, Methodological notes. En P. G. Altbach (Ed.), *The international academic profession. Portraits of fourteen countries* (pp. 669-678). San Francisco: The Carnegie Foundation-Jossey-Bass Publishers.