

5.

Perfil académico, valoración de la práctica docente y actividad investigadora del profesor principiante en Educación Superior

Mariel M. Montes Castillo

Gustavo Adolfo León Duarte

1. Introducción. La llegada del profesor principiante a la universidad, antecedentes teóricos para el estudio del profesor principiante

Una opinión generalmente aceptada dentro del estudio del desarrollo profesional de los profesores es que el período de ser principiante, que alcanza el período comprendido entre unos siete años (por algunos expertos, como hemos visto anteriormente, de 0 a 3 años, incluso hasta 5). Es el período que tiene una mayor influencia en la conducta de la enseñanza durante el resto de la carrera profesional (Vonk y Schars, 1987). Olson y Osborne (1991) consideran que el primer año de experiencia es documentado por la literatura como el año más complicado de la carrera del profesor, debido a la dificultad para conciliar su visión idealista con la realidad de la enseñanza. Sin embargo, encontramos pocos estudios dedicados al estudio de esta fase tan crucial en el desarrollo profesional de los profesores. Debido a esto, tenemos nociones leves acerca de qué pasa durante los primeros años de la carrera de la enseñanza, cuáles son los problemas más frecuentes y qué estrategias utilizan los profesores principiantes para resolver sus problemas. Las aportaciones que analizábamos en este capítulo constituyen un ejemplo de las más valiosas y recurridas fuentes en este tema, como lo son las de Veenman (1984).

Del análisis de literatura realizado, podemos hablar de tres grandes perspectivas relacionadas con el estudio del desarrollo profesional de los profesores en la fase de inducción a la enseñanza (Vonk y Schars, 1987):

- a. La inducción como un proceso de crecimiento y desarrollo individual, lo cual da lugar a un enfoque de desarrollo personal.
- b. La inducción a la enseñanza como un proceso de adquisición de experiencia, lo cual da lugar a una aproximación profesionalizadora.
- c. La inducción de los profesores principiantes como el resultado de un proceso de adaptación del profesor a las normas, los valores y las reglas del ambiente profesional, lo cual da lugar a la aproximación socializadora para entender la inducción a la enseñanza.

Estas perspectivas llevan asociados diferentes puntos de vista acerca de la práctica y la teoría del desarrollo profesional del profesor en sus fases de inducción. Desde la primera perspectiva se entiende que el profesor y sus potenciales personales son los elementos centrales de su desarrollo profesional. La buena enseñanza se asocia con características personales, como: autonomía, tolerancia, flexibilidad, empatía, comprensión, etc. El desarrollo profesional del profesor principiante se considera como el camino en que el profesor aprende a estructurar su rol en la interacción con el ambiente.

Desde la segunda perspectiva, la adquisición de una enseñanza efectiva y una dirección de clase adecuada son las habilidades centrales. Como elemento básico de esta visión del desarrollo profesional de los profesores principiantes, destacamos la creencia de que existen una serie de habilidades efectivas de enseñanza y dirección de clase, las cuales pueden ser fácilmente transmitidas a los profesores.

Desde el estudio de las habilidades y los conocimientos básicos para la enseñanza se obtiene una perspectiva que da lugar a programas de educación de profesores basados en la competencia; pero también da lugar a todo el estudio de profesores expertos y principiantes, que intentan avanzar en el estudio profundo de la estructura de conocimiento del profesor y cómo desarrolla en el tiempo.

Desde el tercer punto de vista, la adaptación que realiza el profesor principiante al ambiente profesional que le rodea es el tema de preocupación central. Desde este esquema de razonamiento, la socialización del profesor se entiende como un

proceso de aprendizaje social mediante el cual se adquieren los valores y actitudes, las habilidades y los conocimientos necesarios para llegar a ser un miembro de la comunidad profesional.

Huling-Austin (1990) establece una serie de interrogantes relativos a la inducción del profesor:

- ¿Cuál es la definición realista de una formación del profesor principiante eficaz?
- ¿Cómo deberían ser estructurados los programas de inducción? ¿Cómo debería ser estructurado el rol de los profesores de apoyo?
- ¿Qué responsabilidades deberían llevar a cabo los distintos organismos implicados en los procesos de inducción?
- ¿Cómo deberían ser los programas de inducción financiados? ¿Cómo podrían ser los programas de inducción evaluados?

A continuación, retomaremos algunas de las cuestiones que están por resolverse, según Huling-Austin (1990), en el mundo de la inducción profesional del profesor principiante.

1.1. Características que distinguen a los profesores principiantes

Schempp, Sparkes y Templin (1993) determinan una serie de factores que afectan y sostienen las perspectivas y prácticas profesionales de los profesores principiantes. Los factores que señalan estos autores varían en importancia y dependen de las circunstancias y factores contextuales. Aunque no se sabe con exactitud el grado de influencia de cada uno de estos factores, cada uno de ellos determina y afecta decisivamente la toma de decisiones en la fase de inducción a la enseñanza. Los factores son:

- a. biografía personal y sistema de creencias,
- b. cultura y contexto de la escuela,
- c. rol a desempeñar y expectativas sobre el desempeño de la función docente.

Estos tres factores influyen juntos en el pensamiento y las acciones de los profesores, desarrollando una micropolítica específica para que el profesor principiante tome conciencia del papel que debe desempeñar en su rol de profesor.

A) Biografía personal

Los profesores principiantes llegan a la escuela con un andamiaje de conocimiento determinado. Este andamiaje incluye a) experiencias relativas al desarrollo de habilidades pedagógicas necesarias para llevar a cabo la enseñanza, b) conceptos teóricos adquiridos en los cursos universitarios; y especialmente, c) experiencias elaboradas a partir de su contacto con la escuela cuando ellos eran alumnos. Este cúmulo de experiencias y habilidades puede ponerse en activo o quedar almacenado e ignorado, dependiendo de los intereses del profesor principiante y de los intereses de la institución (Schempp, Sparkes y Templin, 1993).

En esta misma línea, Lortie (1975) ya señalaba que los profesores principiantes poseen un esquema de referencia elaborado por sus experiencias cuando ellos eran alumnos, que les sirve como único recurso para enfrentarse en el inicio del ejercicio de su profesión. Así, los profesores comienzan seleccionando, identificando y evaluando sus prácticas, activando este esquema de referencia que crearon cuando ellos eran estudiantes en la escuela. La presión de la enseñanza y el ritmo acelerado de clase les lleva a considerar perspectivas prácticas, más que perspectivas. La investigación de Weinstein (1988) nos indica que los profesores principiantes, cuando inician su primer año de trabajo, tienen la creencia de que ellos conocen todo lo que hay que conocer de la enseñanza. Llegan con un deseo grande por enseñar, pero poseen una biografía personal compuesta de experiencias acumuladas sobre su vida en la escuela, las cuales son la base de su conocimiento acerca del mundo, de los estudiantes, la estructura de la escuela y el currículum.

Estas imágenes son muy reducidas acerca de lo que significa el trabajo del profesor, imágenes fundamentadas se podría decir en el sentido común (ver Figura 1).

Diversos investigadores han descrito estas preconcepciones de los estudiantes acerca de la enseñanza de diversas maneras: teoría personal primaria de la enseñanza, estilo personal de enseñanza, rol de identidad del profesor, suposiciones e imágenes, etcétera. Estas suposiciones, imágenes o teorías personales sirven como un filtro a través del cual los programas de educación del profesor son asimilados y los procesos de inducción son recibidos. Sin embargo, ¿cuál es el contenido de tales preconcepciones?

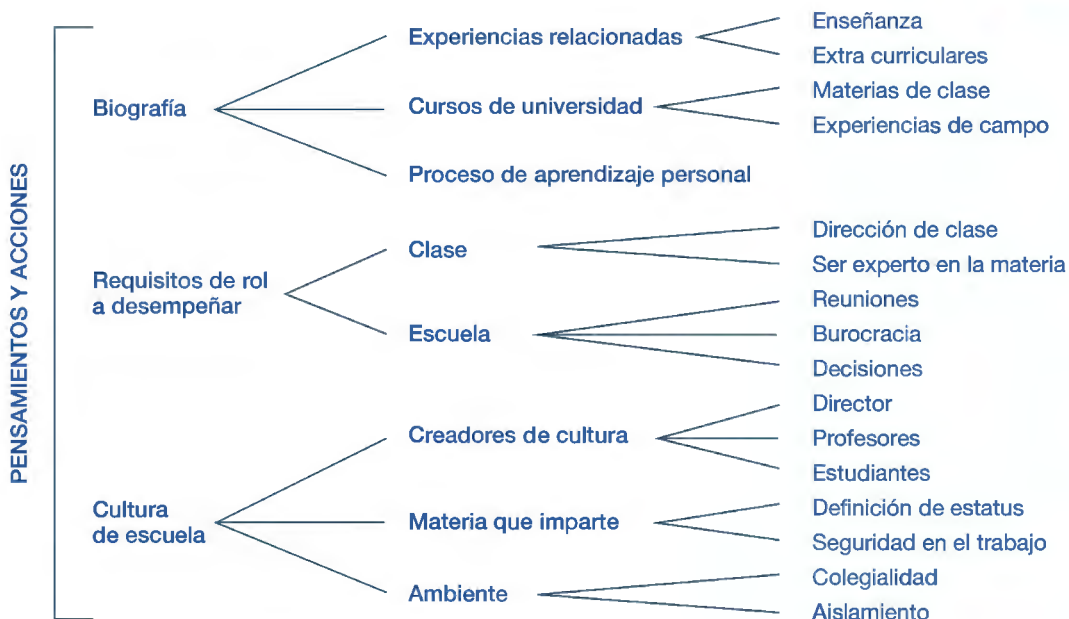


Figura 1. Micropolítica de la inducción del profesor principiante.

Fuente: Schempp, Sparkes y Templin (1993).

Se muestran posibles respuestas:

- Entran a ejercer su profesión con una confianza en su habilidad para enseñar y una falta de apreciación acerca de la complejidad e incertidumbre de la relación entre enseñanza y aprendizaje. Los profesores principiantes creen que la enseñanza es reproducir un tema y que el aprendizaje es reproducir lo que el profesor ha dicho. Ellos creen que la enseñanza es fácil y que el profesor no tiene que conocer nada más que la materia que enseña.
- Dan un gran énfasis a los aspectos afectivos e interpretativos de la enseñanza. Esta visión de la enseñanza, donde se enfatizan sus aspectos o dimensiones afectivas, es particularmente responsable del «optimista irrealismo» de los profesores principiantes.

El trabajo *El primer año de enseñanza no es lo esperado* de Rust (1994), hace referencia a cómo las creencias de los profesores principiantes durante su primer año de enseñanza, comienzan a transformarse debido a que se enfrentan con una realidad distinta a la construida en su imaginación. Los profesores principiantes a menudo comienzan la enseñanza sin un sentido holístico de lo que es el aprendizaje, la clase y la vida en la escuela. Esto sería una característica clave que los distingue de los profesores expertos, el no poseer una útil comprensión acerca del contexto en el que ellos deberán trabajar, y una exacta imagen y comprensión de ellos mismos como profesores (Bullough y Gitlin, 1995). Esto hace que los profesores principiantes operen en clase sobre la base de una concepción muy simplificada de lo que significa la enseñanza, los estudiantes y la escuela (Scardamalia y Bereiter, 2006).

Marcelo (1991), al realizar un estudio sobre las dimensiones ambientales de los profesores principiantes en clase, comprueba que los profesores primeramente están preocupados de las dimensiones personales y afectivas del aula, presentado una atención escasa a los aspectos relacionados con la innovación de métodos y actividades de enseñanza. Sin embargo, aunque los estudios demuestran la necesidad de analizar las creencias y preocupaciones con que los profesores principiantes entran en sus primeros años de profesión, parece ser que este dato no interesa a los programas de formación; y en los casos en las que se tienen en cuenta, se hace de una forma superficial.

Las orientaciones iniciales, las experiencias individuales y las percepciones y expectativas personales, según Olson y Osborne (1991), afectan la forma en que el profesor construye su nueva profesión. Pero para ambos autores, lo esencial es descubrir que existen grandes discrepancias entre esta orientación inicial y la realidad, creando una desorientación que lleva a los profesores principiantes a dedicar bastante tiempo en resolver tales discrepancias.

Ante el primer contacto con la realidad, los profesores experimentan una tremenda ansiedad, alternándose entre euforia y pánico, encontrándose inseguros y cometiendo errores. Todo esto es debido a que poseen esquemas mentales acerca de la enseñanza que tienen poca consistencia (Rust, 1994).

La sensación de fracaso y frustración que experimentan los profesores principiantes viene determinada por los siguientes factores:

- a. Los elementos que conforman su historia personal y los modelos observados en clase cuando eran estudiantes.
- b. La inseguridad que experimentan debido a que no encuentran una definición clara y personal acerca de cuál debe ser su actuación (Bullough y Gitlin, 1995).
- c. Problemas asociados con la dirección y el control de clase.
- d. Factores contextuales especialmente referidos a los sistemas de relaciones establecidas con los demás compañeros y con la cultura de la escuela en general.
- e. La sobrecarga de tareas y la falta de tiempo para atender, con la tranquilidad necesaria, a la creación de un estilo personal de actuación (Bullough y Gitlin, 1995).
- f. La sorprendente la nula familiaridad con lo que él esperaba que fuese un territorio familiar, combinado con un deseo de ser un profesional competente, lleva a una sensación de incertidumbre y ansiedad.

Para Olson y Osborne (1991), factores de este tipo, actuando de forma combinada, pueden tener serias consecuencias que impiden que los profesores principiantes puedan funcionar afectivamente. De estas sensaciones de ansiedad y de incertidumbre experimentadas por los profesores principiantes, surge la necesidad de afiliación y búsqueda de seguridad (Olson y Osborne, 1991).

La necesidad de pertenecer a una cultura que les proporcione un sentido de seguridad física y de seguridad emocional, de algún compañero que les comprenda y ayude a reducir la ansiedad experimentada como un resultado de la poca habilidad para lograr su expectativas iniciales, es una necesidad que caracteriza a los profesores principiantes en sus momentos de inducción a la profesión, y que debería de tenerse en cuenta con la atención que merece.

B) Relaciones con el contexto y la cultura escolar

El profesor debe aprender las tradiciones y los códigos de la cultura, que dan significado a las prácticas establecidas y los modelos de la vida de la escuela. La cultura escolar comprende las reglas que definen lo que es normal, aceptable y legítimo (Bullough, Knowles y Crow, 1992). Dentro de los códigos de la escuela se

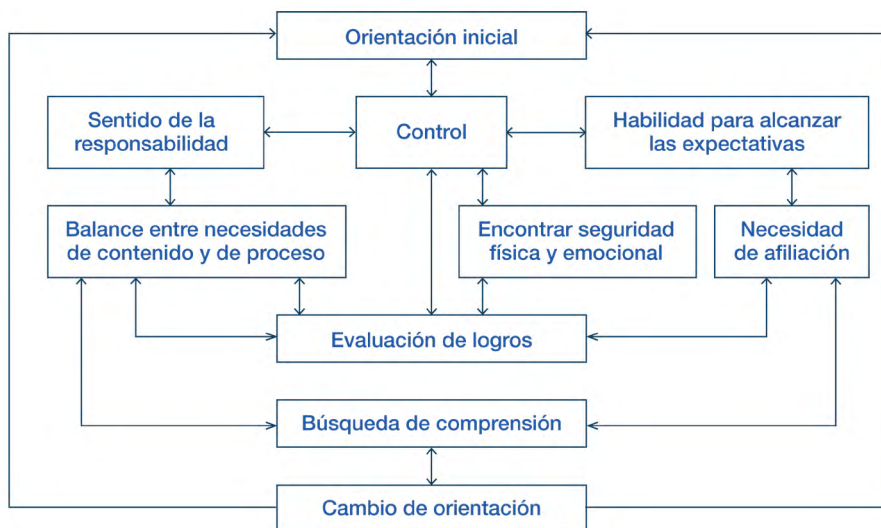


Figura 2. Ciclo experiencial del primer año de enseñanza del profesor.

Fuente: Olson y Osborne (1991, p. 340).

encuentran las nociones de poder y de cómo mantener una posición segura dentro de la cultura de la escuela. Los colegas, los estudiantes y los administradores ejercen enormes presiones en los profesores principiantes. Estos grupos, colectivamente e individualmente, informan a los profesores de los códigos aceptados como la “verdad” escolar y los estándares de la profesión (Schempp, Sparkes y Templin, 1993).

Existe una serie de factores ambientales que limitan la actuación del profesor, que Vonk y Schras (1987) diferencian entre factores ambientales externos e internos: a) Factores ambientales externos: estos deben ser considerados como las condiciones que limitan el funcionamiento de la escuela; es decir, las reglas válidas para todas las escuelas como organizaciones:

- Condiciones estructurales: horarios prescritos, tamaño de la clase, niveles educativos en la escuela, cualificación y nivel de los profesores de la escuela, equipos de profesores, etc.
- Condiciones del currículum: prescripciones dirigidas a la determinación del nivel curricular final que deben adquirir los alumnos, produciéndose en algunos

casos prescripciones detalladas acerca de los objetivos y el contenido de una forma prefijada.

- Materiales curriculares: la imposición de un tipo de materiales determinado, impide que el profesor principiante desarrolle instrumentos alternativos para llevar a cabo la instrucción, y asuma los propuestos y adoptados por la escuela.

b) Factores ambientales internos: el consenso al que llega el grupo de profesores de una escuela particular imprime una norma relativa al trato con los colegas, el currículum y los estudiantes. Para referirnos a estos factores podemos hablar de:

- La ideología de la escuela: proporciona un esquema de referencia para producir una interpretación de las regulaciones con respecto a la organización y el currículum.
- El clima de la escuela: construido sobre la base de conceptos contrapuestos como tradicionales frente al progresivo, cooperativo frente a individualista, centrado en los alumnos frente a centrado en los profesores, orientado al logro frente a orientado a la socialización, regulativo frente a permisivo.
- El apoyo de los compañeros: ni el director ni los colegas o compañeros tienen el estímulo para apoyar el desarrollo de los profesores principiantes, lo cual los lleva a que adopten la posición dominante, impidiendo el desarrollo de otro estilo distinto al modelo habitual y comúnmente aceptado dentro de la escuela.

Así, Vonk y Schras (1987) consideran que aunque en la mayoría de las investigaciones se considera la cooperación con los colegas como el elemento esencial para producir el desarrollo profesional de los profesores principiantes, esta cooperación e intercambio no se produce como algo regular y formal, sino como algo esporádico e informal. Además, según estos autores, cualquier experimento realizado para cambiar el método o la forma habitual de instrucción, provoca grandes problemas de conducta y de dirección, que llevan a los profesores principiantes a continuar con el método tradicional de enseñanza al que los alumnos están acostumbrados.

C) Demandas del rol de profesor

Generalmente, cuando el profesor principiante inicia su profesión como docente en una escuela determinada, existe una serie de demandas que le indican el tipo de

rol que debe asumir. Este rol está expresado por una serie de demandas que en algunos casos son explícitas, como por ejemplo los temas de dirección de clase, graduación, etc.; pero otras son menos evidentes, como la adopción de un estilo instruccional determinado, el adquirir un compromiso para actuar en la consecución de los objetivos establecidos por el grupo de profesores de la escuela, etc. Estos modelos establecidos en la escuela, y que se presentan de una forma implícita, son los que van determinando lo que se supone y se espera que haga un profesor principiante (Schempp, Sparkes y Templin, 1993).

Las demandas del rol del profesor principiante en relación con el tema de creación y desarrollo del currículum determinan que las relaciones íntimas, y generalmente ignoradas, entre el currículum y el rol del profesor son una fuente de problemas para los profesores principiantes. Por un lado, deben llevar a cabo el currículum establecido, pero, a la vez, deben adoptar el rol de constructor y creador del currículum. Dilemas de este tipo crean grandes problemas e insatisfacciones a los profesores principiantes.

La educación del profesor reducida y breve, y la falta de madurez y de experiencia de los profesores principiantes pueden ser una causa de estos problemas. No obstante, para Bullough (1992) estas contradicciones son algo más que un problema asociado a la inmadurez de los profesores principiantes.

Considera que estos problemas de negociación del rol de implementador del currículum o creador del mismo, frente a las demandas sociales que exigen el cumplimiento de un currículum establecido, son debido a que a los profesores principiantes les falta un conocimiento pedagógico de contenido adecuado, así como un conocimiento de sí mismos como profesionales de la enseñanza.

Lo esencial para los profesores principiantes y el mejor camino para ayudarles consiste en proporcionarles la base para que comiencen a dar sentido a su trabajo dentro de su contexto particular. La falta de experiencia y el poco conocimiento sobre sí mismos como profesores, hace que adopten el currículum heredado, aunque sientan el deseo de hacer una adaptación sobre el currículum e ignorar los manuales y guías curriculares.

Sin embargo, en el transcurso del primer año de enseñanza, las expectativas personales que los profesores principiantes poseen acerca del rol que deben jugar como profesores, se modifican (Olson y Osborne, 1991).

Cuando los profesores principiantes comienzan a desarrollar una comprensión basada en la realidad y fundamentada en sus experiencias pasadas, en su personalidad y el contexto particular donde trabajan, comienzan a modificar sus expectativas acerca del rol que deben jugar, realizando procesos de negociación y adaptación de su rol (Bullough, Knowles y Crow, 1992). Los cambios suelen ser pequeños, pero son una parte esencial del comienzo del proceso de aprendizaje profesional.

En esta fase vital para el principiante, se pasa desde pertenecer al estatus de estudiante aprendiz, a comenzar a ser un profesor responsable de promover el aprendizaje en otros. La transición de ser un principiante a ser un profesor más o menos desenvuelto, puede variar en duración dependiendo de las circunstancias individuales y viene acompañado de un crecimiento y desarrollo personal, así como de un cambio de actitudes y conductas.

En este apartado podemos concluir que en la etapa de inducción profesional del profesorado, la enseñanza es vista tan compleja y desafiante que las primeras experiencias de los profesores principiantes parecen a menudo ser más una cuestión

Tabla 1. Aspectos que propician satisfacción y estrés en los profesores principiantes.

Satisfacción	Estrés
<ul style="list-style-type: none">• Trabajar con gente joven, creando relaciones• Los estudiantes rápidamente comprenden y están interesados• Los estudiantes logran los objetivos• Interacciones con colegas que sirven de apoyo• Ambiente para el crecimiento• Implicación en actividades extracurriculares y• Desarrollo del currículum	<ul style="list-style-type: none">• Demandas de tareas en tiempo limitado• Atención a problemas de disciplina• Falta de motivación de los estudiantes, actitudes negativas• Falta de apoyo administrativo• Actitudes negativas de los colegas• Condiciones de trabajo, falta de materiales• Falta de seguridad• Lecciones extensas que no acaban de cumplirse

Satisfacción	Estrés
<ul style="list-style-type: none">• Enseñar la lección de forma adecuada• Ayudar a los alumnos individualmente• Retroalimentación de los estudiantes al finalizar el curso	<ul style="list-style-type: none">• Cambios de política pública• Falta de apoyo público y de los padres, con una actitud negativa

Fuente: *Elaboración propia con base en datos de Fullan (1995, p. 124).*

de supervivencia, que un momento de crecimiento y desarrollo personal. Cerramos con los aspectos que propician satisfacción en los docentes principiantes y aquellos que le generan estrés.

2. La regulación del trabajo académico: ingreso, permanencia y tipo de contratación en la Universidad de Sonora

2.1 Regulación del trabajo académico

La organización del trabajo académico está determinada por nombramiento, categoría y tipo de contratación. El tipo de nombramiento clasifica a su personal académico en las siguientes modalidades:

- tiempo completo
- medio tiempo categoría de investigador
- horas sueltas

El tipo de contratación es de carácter *determinado e indeterminado*. Un profesor con carácter determinado es aquel que la institución contrata por lapsos temporales definidos; por ejemplo, por un semestre, en una sustitución o por un concurso o asignación de carácter determinado. El docente indeterminado es aquel que tiene una carga de trabajo con un compromiso con la institución de manera indefinida y además goza de prestaciones y beneficios que el profesor determinado no posee.

Por tipo de dedicación se diferencia el personal, así como por tipo de plaza o puesto:

- Profesor de asignatura
- Maestro de medio tiempo (MMT)

- Maestro de tiempo completo (MTC)
- Investigador de tiempo completo (MITC)
- Técnico académico de tiempo completo (TATC)
- Técnico académico de medio tiempo (TAMT)

Existe diferenciación salarial en el personal académico, dada principalmente por las categorías y niveles asignados a través del Estatuto de Personal Académico (EPA), el reglamento que regula las relaciones académicas ente la Universidad de Sonora y su personal académico. En él se asientan los mecanismos para el ingreso, promoción y permanencia en dicha Institución.

Fue discutido y aprobado por el Consejo Universitario⁸ el 29 de julio de 1985 y, según acuerdo de ese órgano, se implementaría gradualmente hasta entrar en vigor cabalmente el 24 de enero de 1986. Dicho lapso fue aprovechado para ubicar en el nuevo tabulador al personal que ya laboraba en la UNISON.

También en el contrato colectivo de trabajo se regulan las relaciones entre institución y personal académico, los cuales fueron pactados y firmados entre Universidad de Sonora y el Sindicato de Trabajadores Académicos de la UNISON (STAUS).

El Estatuto contempla y define como actividades académicas

1. Docencia: son “el conjunto de actividades orientadas a promover y conducir el proceso de enseñanza-aprendizaje en las unidades académicas”. (UNISON, 1986, p.1)
2. Investigación: son las “actividades dirigidas a la creación o al avance de conocimientos humanísticos, científicos y tecnológicos”. (UNISON, 1996, p.2)
3. Difusión: es el “Conjunto de actividades de comunicación oral, escrita y audiovisual, de las ideas y conocimientos humanísticos, científicos y tecnológicos”. (UNISON, 1996, p. 2)

El reglamento establece que el personal, según su carga laboral, se dividirá:

4. Personal académico de Carrera, que es el que tiene una jornada laboral de 40 o 20 horas semanales. A los primeros, se les suele llamar personal de Tiempo Completo (TC) y al segundo, personal de Medio Tiempo (MT). Es importante aclarar que las 40 o 20 horas semanales son dedicadas parte a la docencia y

las restantes a actividades extra clase.

5. Ajuste de contratación, es una nueva modalidad de plaza de tiempo completo que surge en 1999, donde maestros que tenían 25 horas aula indeterminadas, a través de concurso de oposición se indeterminan en 15 horas más, aumentando su carga a 40 horas, para la realización de trabajo extra clase.
6. Personal de Asignatura, es el personal académico cuya única función es la impartición de una o más cátedras. Este personal también es conocido como Maestro de Horas Sueltas (MHS).

El EPA clasifica y define al personal académico, según las actividades que realiza, en:

- El Profesor es el académico que realiza las funciones de docencia y difusión de la cultura. Este tipo de trabajador podrá ser de carrera o Asignatura.
- El Profesor Investigador es el trabajador académico que realiza las funciones de investigación, docencia y difusión. Solo podrá ser de carrera.
- El Técnico académico (TA) es el trabajador académico que por su experiencia profesional en el área técnica, desarrolla actividades de instrucción y capacitación técnica a los alumnos. Al igual que el investigador, el TA solo puede ser de carrera.
- El Ayudante es personal que realiza actividades de apoyo a los profesores o profesores-investigadores en el desarrollo de funciones de docencia, investigación y difusión de la cultura. Su nombramiento solo puede ser por horas.

El Estatuto establece un Tabulador para los Profesores y Profesores – Investigadores de carrera, el cual contiene tres categorías que en orden ascendente son Asistente, Asociado y Titular (Ver Tabla 2).

La categoría de Asistente solo posee un nivel; la de Asociado cuatro, que en orden ascendente se designan como A, B, C y D, mientras que la de titular posee tres que en el mismo orden, son A, B y C.

El EPA establece los requisitos académicos para cada categoría y nivel, los cuales deben ser satisfechos por el personal académico que desee promoverse a uno de ellos. Dichos requisitos contemplan grado académico, experiencia académica, profesional y un puntaje que se obtiene al realizar diversas actividades. La evaluación de los requisitos es llevada a cabo por la Comisión Dictaminadora Divisional.

Tabla 2. Categorías, nivel tabular y percepción salarial del personal académico de la Universidad de Sonora.

Categoría	Sueldo Tabular
TIEMPO COMPLETO	
Asistente	
Asociado "A"	
Asociado "B"	
Asociado "C"	
Asociado "D"	
Titular "A"	
Titular "B"	
Titular "C"	
MEDIO TIEMPO	
Asistente	
Asociado "A"	
Asociado "B"	
Asociado "C"	
Asociado "D"	
Titular "A"	
Titular "B"	
Titular "C"	
TÉCNICOS ACADÉMICOS	
Básico	
General "A"	
General "B"	

General "C"	
Especializado "A"	
Especializado "B"	
HORAS SUELTAS	
Nivel "A"	
Nivel "B" Anterior	
Nivel "B"	
Nivel "C"	
Nivel "D"	
Nivel "P"	

Fuente: Colectivo de Trabajo 2009-2011 (STAUS-UNISON, 2009).

El salario de los tiempos completos depende del tipo de dedicación estipulado en el EPA, la cual se toma en cuenta para la elaboración de los diferentes tabuladores.

Un detalle interesante en el tabulador de los profesores y profesores-investigadores de carrera es el hecho de que entre nivel y nivel existe una diferencia porcentual salarial uniforme, siendo esta del 12 %. Es decir, que cuando un trabajador se promueve de un nivel al inmediatamente superior, su salario se incrementa en el porcentaje señalado. Esta regularidad salarial se pactó entre las autoridades universitarias y el sindicato de maestros, debido a que en años anteriores existía una irregularidad salarial entre nivel y nivel que provocaba que cuando un profesor se promovía, en ocasiones recibía un aumento por ese concepto del 4 %, mientras que cuando lo hacía en otros niveles distintos, el aumento podía ser del 17 %.

Los profesores de asignatura tenían un tabulador de solo dos niveles que en orden ascendente se designan como A y B. Este tabulador era mucho más sencillo que el de los profesores-investigadores de carrera, pues los requisitos para estar en uno u otro nivel son meramente de grado académico y no se exigen condiciones adicionales. Posteriormente fue sustituido por el vigente pactado bilateralmente institución y STAUS, que intenta motivar más el trabajo académico en dicho sector a

través de la promoción que conjugan grado y trabajos realizados por docente, con cuatro niveles A, B, C, D; hoy es el que se implementa preferentemente (Ver Tabla 2).

Las horas pizarrones semanales que debe impartir el académico de carrera dependen de la clasificación y categoría que posee, del tipo de plaza y su categoría en el tabulador.

Las horas aula se organizan de la siguiente manera según el Contrato Colectivo de Trabajo vigente:

Tabla 3. Cláusula 87. Carga académica del personal de carrera.

Tipo de contratación	Categoría	Carga académica en Horas por Semana ¹
Profesores de tiempo completo	Asistente	14
	Asociado	10
	Titular	5-9
Profesores de medio tiempo	Asistente	12
	Asociado	10
	Titular	5-9
Profesores - investigadores	(Sin importancia)	3-6
Técnicos Académicos	(Sin importancia)	No tendrán carga académica normal

Fuente: Elaboración propia con base en datos Contrato Colectivo de Trabajo 2009-2011 (STAUS-UNISON, 2009).

¹ La carga académica señalada no tiene remuneración adicional a otras actividades realizadas por el docente, ya que se considera parte de su carga regular.

2.2 Ruta de ingreso del personal académico a la Universidad de Sonora

Para ingresar a la Universidad de Sonora, el reglamento establece que debe realizarse un Concurso entre los aspirantes, cuya modalidad dependerá del tipo de plaza a la que se aspira.

- Concurso de Oposición: es el procedimiento público mediante el cual se evalúa a los aspirantes a fin de juzgar quién debe ocupar una plaza académica por tiempo Indeterminado. Las pruebas principales son la Escrita, la Didáctica y la Oral. La evaluación es llevada a cabo por un Jurado que es seleccionado de entre los académicos que tienen la más alta categoría y nivel del tabulador.
- Concurso de Evaluación Curricular: es el concurso en el que se evalúan los antecedentes académicos de los aspirantes a una plaza, cuyo carácter es temporal (por Tiempo Determinado), con una duración máxima de un año. Este tipo de concurso es evaluado por el Consejo Directivo de la Unidad Académica a la que pertenece la plaza.¹⁰ Según el EPA, y en la actualidad, es evaluado por un jurado que nombra la Comisión de Ingreso de cada División.

El EPA ha jugado un papel importante al reglamentar el ingreso, motivando el desarrollo de trabajos académicos, por medio de la promoción hacia categorías y niveles con mejores condiciones de trabajo. Sin embargo, es importante señalar que, a pesar de que el reglamento posee poco más de 20 años, aún existen Unidades Académicas que no lo aplican cabalmente y que siguen usando viejos métodos (no necesariamente académicos) para la contratación del personal que ingresará a la institución. Un ejemplo de esta situación la constituyen los maestros de asignatura, quienes en un gran porcentaje son por Tiempo Determinado.

En la actualidad es necesario realizar cambios en dicho reglamento para que esté acorde a las necesidades actuales y a la nueva reglamentación universitaria (Ley 4), la cual, entre otros aspectos, desaparece órganos que el EPA aún contempla como parte de los procedimientos de ingreso y promoción del personal académico (UNISON, 1986). Porque si bien es cierto se han tratado de innovar estatutos, reglamentos, que regulan el ingreso, promoción y permanencia del personal académico, aún existe un desfase entre estos y las nuevas dinámicas laborales que, como parte de las políticas generales para educación superior, adopta e implementa la UNISON.

Características académicas y laborales

Las características más sobresalientes del personal académico de la UNISON permite conocer quiénes son los académicos de esta institución. Para ello, se abordan variables como tipo de contratación, distribución por género, edad, nivel de estudios, categoría y nivel tabular, para su posterior vinculación con el perfil del profesor principiante, nuestro objeto de estudio. Lo anterior mediante un comparativo con el estudio de Castillo (2002) sobre los académicos de la Universidad de Sonora, con las condiciones actuales, 10 años después.

2.3. Tipo de contratación del profesorado

En el año 2002, el personal académico se conformaba por 2017, de los cuales 783 son profesores de tiempo completo; 175, investigadores de tiempo completo (71 pertenecen al Sistema Nacional de Investigadores, SNI) y 66, técnicos académicos; mientras que 982 son profesores de asignatura (ver Cuadro 3); el 84.66 % de este personal se adscribe a la Unidad Regional Centro, el 7.8 % a la Unidad Sur y el 7.6 % a la Unidad Norte (Castillo, 2002). El 51.31 % es personal de carrera, es decir, tiene contratación de tiempo completo en la Universidad de Sonora, cuyas obligaciones laborales son de 40 horas a la semana en actividades de docencia, investigación y difusión según su categoría (excepto el de medio tiempo, que cubre la mitad de la carga). El 48.69 % era, en ese tiempo, representado por el personal de asignatura, el cual tiene contratación de tiempo parcial con la Universidad.

Tabla 4. Personal académico de la Universidad de Sonora, Según tipo de contratación 2002.

Tipo de contratación	Total de académicos	
Profesores de tiempo completo	783	38.82 %
Profesores de medio tiempo	11	0.55 %
Profesores investigadores	175	8.68 %
Profesores de asignatura	982	48.69 %
Técnicos Académicos	66	3.27 %
TOTAL	2017	100 %

Fuente: Nómina de recursos humanos de la Universidad de Sonora, 2002 (Castillo, 2004).

Para el año 2004, la planta académica estaba conformada por una planta de 2111 profesores, de los cuales 1046 representaban a los de tiempo completo, de los cuales 920 eran definitivos (Tiempo Completo Indeterminado), los profesores en esta categoría se dedican a licenciaturas, posgrados e investigación; los 40 restantes de los 2111 son profesores de técnicos académicos de tiempo completo, sus prácticas las ejercen en laboratorios, talleres, etcétera (Rodríguez y Urquidi, 2007).

En este mismo año, del total de profesores con posgrado, solamente los Maestros de Horas Sueltas (MHS) correspondían al 12 % con estudios adicionales a la licenciatura (Rodríguez y Urquidi, 2007).

Para el segundo semestre del 2010, los académicos de la Universidad de Sonora representaban las siguientes cifras:

Tabla 5. Planta de Académicos, año 2010.

Tipo de contratación	Total de académicos
Profesores de tiempo completo	188
Profesores de tiempo completo indeterminado	895
Profesores Medio Tiempo	16
Profesores Horas Sueltas	991
Técnicos Académicos	120
TOTAL	2189

Fuente: Elaboración propia con información del Portal de Transparencia (UNISON, 2015).

Los niveles del total de profesores de asignatura de la UNISON se muestran en la siguiente tabla:

Tabla 6. Niveles del total de profesores de asignatura de la UNISON.

Niveles del tabulador	A	B	C	D	Total
Profesores de asignatura	528 54 %	129 13 %	151 16 %	162 15 %	991 100 %

Fuente: Elaboración propia con información del Portal de Transparencia (UNISON, 2015).

Los profesores de asignatura se encuentran en su mayoría con un 54 % en el nivel A. Esta característica del perfil del profesor de asignatura es relevante, ya que lo anterior nos muestra dos aspectos fundamentales: su antigüedad y su grado de estudios. Es importante mencionar que el salario entre una categoría y otra corresponde al 25 %. Los académicos con nivel A perciben un salario por hora-semana-mes equivalente al que recibe un maestro de tiempo completo (MTC) con categoría de Asociado A dividido entre 40 (STAUS-UNISON, 2009, p. 8). A los profesores de nuevo ingreso en la modalidad de asignación directa se les otorga este primer nivel; sin embargo, al contar con un título universitario a fin con las asignaturas que imparte, entre otros requisitos, puede ser promovido hasta dos niveles por año mediante concurso curricular. Para pertenecer a la categoría A se requiere tener título de licenciatura y un año de experiencia académica en nivel superior o dos años de experiencia profesional, estos requisitos pueden cumplirse aun si no se han ejercido dentro de la UNISON.

En la segunda mención encontramos a los profesores en categoría D con 162 de los académicos representando el 15 % del total de planta docente al 2010. Los profesores en esta categoría requieren, según el Tabulador de los Profesores de Asignatura (TPA), ser pasantes de Maestría y al menos 9 años de experiencia a nivel superior en el área de su especialidad y haber acumulado un trabajo académico de por lo menos 28 puntos TPA; los puntos se encuentran en un criterio establecido y son la validez de las actividades realizadas por el docente en adición a la docencia.

De los 1083 profesores con plaza de tiempo completo indeterminada e investigadores, señalamos en ese año las siguientes categorías y niveles:

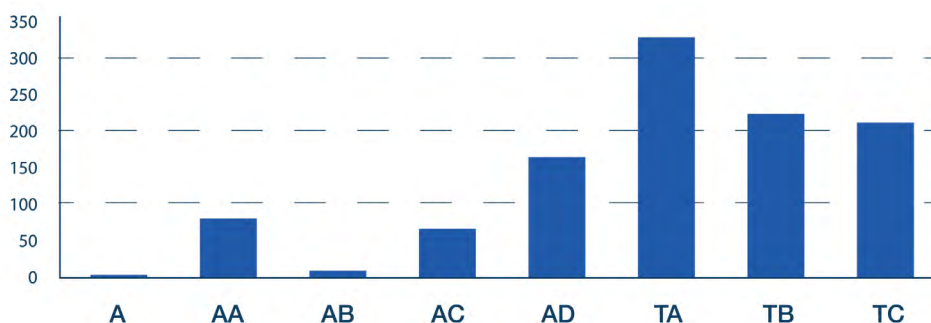


Figura 3. Categoría de profesores investigadores. Fuente: Montes (2015).

Del total de los profesores de TC, 330 se encuentran en la categoría de Titular A. Con solamente 2 menciones en la categoría de Asociado.

Tabla 7. Carácter de contratación según el tipo de plaza.

Carácter de contratación	Indeterminado	Determinado	Total
Profesores de asignatura	445	524	969
Técnicos Académicos	86	34	120
Profesores de Tiempo Completo	822	73	895
Total	1547 70.7 %	642 29.3 %	2189 100 %

Fuente: Elaboración propia con información del Portal de Transparencia (UNISON, 2015).

Del total de los profesores de la UNISON, 70.7 % son indeterminados; sin embargo, es importante señalar que dicha cifra es alta por la cantidad de profesores TC (822), a diferencia de 445 profesores de asignatura en este tipo de contratación. Sobresale también la cantidad de profesores de asignatura determinados, representando el 50 % de los profesores del total de asignatura.

Tabla 8. Distribución de docentes de la Universidad de Sonora por antigüedad al 2010.

Antigüedad	Cantidad	Porcentaje
0-2	223	10 %
2.01-4	151	7 %
4.01-6	123	6 %
6.01-8	78	4 %
8.01-10	120	5 %
10.01-12	105	5 %

12.01-14	101	5 %
14.01-16	117	5 %
16.01-18	103	5 %
18.01-20	95	4 %
20.01-22	139	6 %
22.01-24	211	10 %
24.01-26	195	9 %
26.01-28	141	6 %
28.01-30	100	5 %
Más de 20	187	9 %
Total	2189	100 %

Fuente: Elaboración propia con información del Portal de Transparencia (Montes, 2015).

3. Resultados del diagnóstico: perfil de contratación, organización de la docencia y actividad investigadora del profesor principiante en la Universidad de Sonora

3.1. Perfil de contratación

En la distribución por antigüedad se encuentran datos que son muy indicativos, la proporción que ocupan aquellos profesores con menos de tres años de antigüedad es el 17.87 %, que puede tener relación con personal de recién egreso de la licenciatura y que ha continuado en la Universidad, pasando de estudiante a académico; o bien, aquel personal que ingresa a la institución como una fuente laboral externa al ejercicio de su profesión en otro sector o institución. Por otra parte, este personal se ubica preferentemente como de asignatura u horas sueltas y es contratado de manera temporal o determinado.

En segundo lugar, se encuentran aquellos ubicados en el rango de 22 a 24 años con un 19.22 %; es donde observamos la similitud de este rango con el anterior, presentándose un contraste entre los que se han iniciado en la profesión

académica y los que han permanecido casi dos décadas en ella. En tercer lugar, se encuentran los de 12 a menos de 15 años, con un 10 %.

Es decir, actualmente la planta docente de la Universidad de Sonora se encuentra conformada en su mayoría por profesores con antigüedades cercanas a un posible proceso de jubilación de la profesión y aquellos que se inician como académicos del *alma mater*.

Entonces, tenemos que los profesores 24 a 30 o más años de antigüedad se encuentra el 20 %, a diferencia del 2002, que solamente los representaba el 7 %, lo que pudiera tener relación con el hecho de tener una planta, preferentemente de 44 a 55 años de edad.¹

La existencia de programas de posgrado a nivel regional inicia a fines de los setenta y en la década de los ochenta, con las maestrías de Administración en la Universidad de Sonora y en el Instituto Tecnológico de Sonora, ubicado en Ciudad Obregón.

En el caso de la Universidad, el personal que labora directamente y preferentemente en investigación es el que ha alcanzado de manera más acelerada los grados de maestría y doctorado, ubicándose dicho personal en las Divisiones de Ciencias Exactas y Naturales, Químico Biológicas y de la Salud, y en menor medida, en las Ciencias Sociales y Humanidades.

1 En el caso de la UNISON, el personal en edad de jubilación no la solicita en espera de mejores condiciones de pensión, ésta es dada por ISSSTESON, el que proporciona el 60% y el programa de jubilación sindicato – UNISON es un programa complementario que otorga el 15%, por lo que la pensión de ISSSTESON, por jubilación, es el 60% del salario integrado más el 15 % del complementario, le corresponde un 75% de sueldo al profesor jubilado, por lo que resulta poco atractivo; existen 8 jubilados, y más de 70 de los que cumplen con el requisito de jubilación.

Las razones de la no jubilación es lo poco atractivo de la cantidad de la pensión y la edad a la que cumplen los requisitos es relativamente baja. En el caso de las mujeres son 28 años y en el caso de los hombres son 30 años de servicio. La importancia de planear la jubilación, para esta institución educativa, es renovar su planta académica sustituyendo las vacantes y, por otra parte, disminuir el personal de asignatura.

3.1.1. Experiencia por nivel educativo previo a la docencia en la UNISON

Con respecto a la evaluación del indicador de la experiencia en niveles educativos previos al inicio de las labores en la Universidad de Sonora y los años trabajados en ellas, representaba un dato fundamental para nuestro estudio. Ya que, al delimitar la muestra según el listado de profesores que laboran en la UNISON y haciendo la selección por antigüedad o edad, era aun imposible saber si el docente seleccionado como parte de la muestra de nuestro estudio era principiante. Por ello, se integró el cuestionamiento sobre experiencia previa, en este caso nos interesaba que fuera mínima en educación superior, medio superior y básico.

Los 141 profesores que se seleccionaron, tuvieron como criterio de selección este indicador, ya que inicialmente se habían considerado 176 profesores por la información que teníamos de su antigüedad. De estos 141, aplicando el muestreo estratificado por división académica y unidad regional o campus universitario se determinó que solamente 100 profesores la representarían.

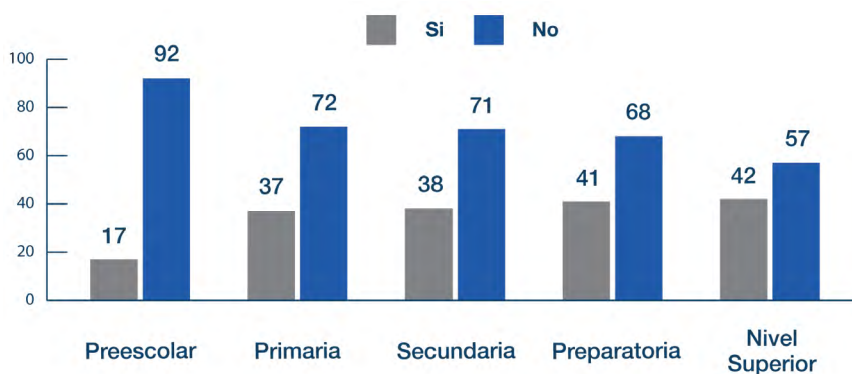


Figura 4. Experiencia por nivel educativo previo a la docencia en la UNISON.

Fuente: Montes (2015).

En su mayoría, los profesores principiantes de la UNISON han laborado en Instituciones de Educación Superior (IES), con un número de 42 menciones, seguido con 41 menciones en el nivel medio superior o preparatoria. En todos los casos, los años de experiencia fuera de la Universidad de Sonora no superaron los 2 años, ya que los que habían ejercido labores de docencia en cualquier nivel previo a su trabajo en UNISON con una cifra mayor a 2 años, fueron descartados de nuestra muestra.

3.1.2. Forma de ingreso y grado académico del profesorado principiante a la UNISON

Este indicador fue difícil de responder para el profesorado principiante, ya que al desconocer la normativa de la UNISON con respecto al ingreso del personal académico, y siendo, como vemos en el Gráfico 3, las contrataciones en su mayoría por asignación directa, no veían la situación como algo “legal”. Sin embargo, a pesar de que este tipo de contratación no es el que la normativa del EPA propone como camino de ingreso a la UNISON para el personal académico, diferentes circunstancias han orientado a los diferentes actores en este sentido, responsables del ingreso a adecuar esta característica.

El reglamento de ingreso (Estatuto de Personal Académico, EPA) establece que debe ser a través del concurso de oposición entre los participantes que reúnan los requisitos; sin embargo, el Colegio Académico ha cambiado en cierta medida este requisito para dar estabilidad a los que tienen posgrado. Este cambio, en general, ha sido bien visto por la comunidad académica, porque es frecuente que los concursos de oposición que se llegan a realizar, terminan en conflictos entre los propios participantes, entre algunos participantes y la Universidad. El caso del concurso curricular tiene también sus desventajas, en el sentido de que los profesores de carácter determinado tienen que concursar semestralmente (en caso de no contar con prórroga) para recibir su carga académica semestral. Profesores que tienen, por ejemplo, 10 años siendo de carácter determinado, con un amplio currículum, se quejan constantemente del gasto que implica reproducir todos sus documentos que acreditan su formación académica y profesional para los diferentes jurados, ya que lo han hecho durante años.

Este indicador fue difícil de responder para el profesorado principiante, ya que al desconocer la normativa de la UNISON con respecto al ingreso del personal académico, y siendo, como vemos en el Gráfico 3, las contrataciones en su mayoría por asignación directa, no veían la situación como algo “legal”. Sin embargo, a pesar de que este tipo de contratación no es el que la normativa del EPA propone como camino de ingreso a la UNISON para el personal académico, diferentes circunstancias han orientado a los diferentes actores en este sentido, responsables del ingreso a adecuar esta característica.

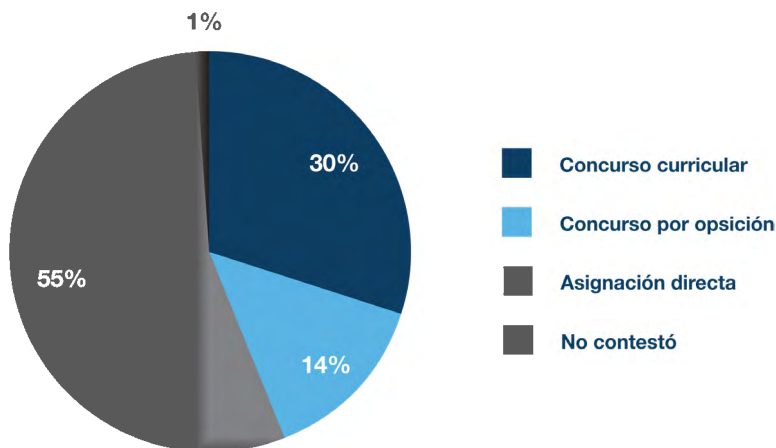


Figura 5. Distribución de profesores por forma de ingreso a la UNISON Fuente: Montes (2015).

El reglamento de ingreso (EPA) establece que debe ser a través del concurso de oposición entre los participantes que reúnan los requisitos; sin embargo, el Colegio Académico ha cambiado en cierta medida este requisito para dar estabilidad a los que tienen posgrado. Este cambio, en general, ha sido bien visto por la comunidad académica, porque es frecuente que los concursos de oposición que se llegan a realizar, terminan en conflictos entre los propios participantes, entre algunos participantes y la Universidad. El caso del concurso curricular tiene también sus desventajas, en el sentido de que los profesores de carácter determinado tienen que concursar semestralmente (en caso de no contar con prórroga) para recibir su carga académica semestral. Profesores que tienen, por ejemplo, 10 años siendo de carácter determinado, con un amplio currículum, se quejan constantemente del gasto que implica reproducir todos sus documentos que acreditan su formación académica y profesional para los diferentes jurados, ya que lo han hecho durante años.

3.1.3. Grado de estudios del profesor principiante de la UNISON

El 61 % de los profesores considerados principiantes en nuestro estudio ha finalizado sus estudios de Licenciatura. Esto es un factor positivo, ya que siendo la Licenciatura en relación con la carrera de adscripción y asignaturas impartidas, puede tener acceso a concursos curriculares y de oposición, aspirando así a mejores condiciones relacionadas con la estabilidad laboral.

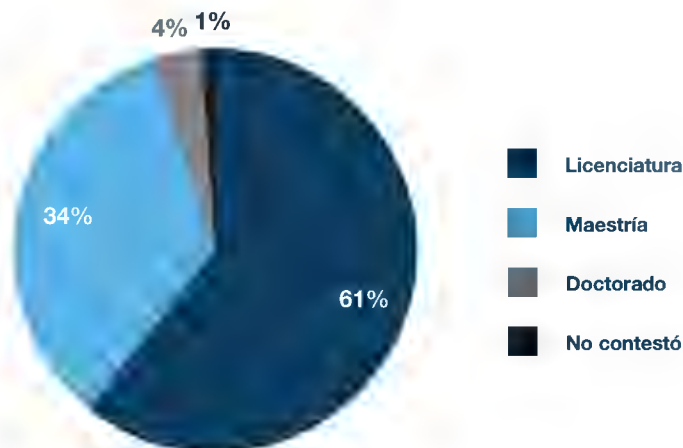


Figura 6. Distribución de profesores de la UNISON por grado académico.

Fuente: Montes (2015).

Es importante mencionar que anualmente el gobierno federal le otorga una cierta cantidad de plazas académicas a la Universidad de Sonora (y en general a las IES) y que estas plazas son asignadas a académicos de la Institución a través de una comisión especial nombrada por el Colegio Académico, basada en los criterios aprobados por este mismo Órgano colegiado, en donde el primer criterio de prioridad es el grado académico, debiendo tener como mínimo el grado de maestría.

Lo anterior ha cambiado la dinámica de ingreso a la Universidad, también la dinámica de ingreso a la UNISON.

3.1.4. Tipo de contratación del profesor principiante

El profesor principiante adscrito a la Universidad de Sonora, es contratado con el 79 % de los sujetos, como Determinado (Ver Figura 7). Esto implica poca estabilidad en términos de permanencia y derechos del profesorado. Este tipo de contratación es característico en académicos con poca antigüedad y eso le da pocas oportunidades de conseguir una beca por parte de la Universidad para iniciar estudios de posgrado o especialidades; ya que las convocatorias emitidas semestralmente, como la BECA UNIDAD y la BECA STAUS, dividen las becas a ser concursadas para profesores indeterminados y determinados, siendo el mayor número para los primeros, debido a que si el personal es indeterminado hay más posibilidades de que invirtiendo en su formación, permanecerán en la UNISON. En el caso de los determinados, por sus

condiciones, sus opciones serían las siguientes: conseguir una beca por parte del Gobierno Federal, para lo cual tendrá que inscribirse en algún posgrado de calidad o bien esperar a que con el tiempo cumpla con los requisitos establecidos para obtener alguna beca de la Universidad de Sonora, ya que siendo determinado tienen que contar por lo menos con 7 años de antigüedad para ingresar a las convocatorias, condición desfavorable para el profesor novel, ya que después de 7 años de trabajo, deja de ser principiante y sus intereses cambian.

Si no logra avanzar en su grado académico, lo más seguro es que termine estable, pero como profesor de asignatura indeterminado dedicado enteramente a la impartición de horas pizarrón.

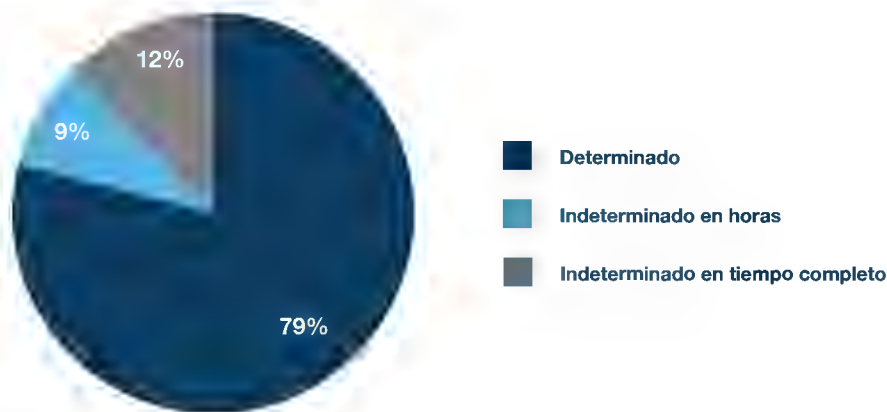


Figura 7. Distribución de profesores de la UNISON por tipo de contratación.

Fuente: Montes (2015).

3.1.5. Tipo de plaza del profesorado principiante

De los profesores contratados en la Universidad de Sonora, caracterizados como principiantes o noveles encontramos que el 74 % de los profesores son profesores de asignatura, seguido con un 17 % de profesores con plaza de tiempo completo (Ver Figura 8). Retomando la figura correspondiente a División de adscripción, el dato sobre el tipo de plaza es fácil de explicar. Como institución, la UNISON tiene departamentos, carreras y procesos diferentes, dependiendo de las condiciones o características del personal que labora y de la oferta y demanda educativa.

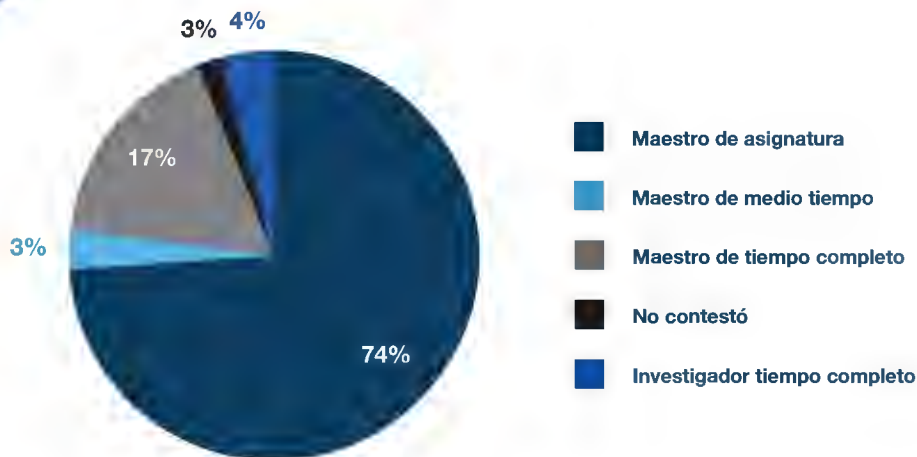


Figura 8. Tipo de plaza del profesorado principiante. Fuente: Montes (2015).

En el caso de las divisiones más concurridas (Ver Figura 9) con matrícula de estudiantes son Derecho y el Departamento de Lenguas Extranjeras. Este último ofrece un servicio a la comunidad en general, recibiendo a, por lo menos, 4000 estudiantes cada semestre a sus clases de idiomas, 11 lenguas en total. De 7 de la mañana a 8 de la noche es constante la matrícula y masivo el alumnado que recibe semestralmente. De estos alumnos, el 70 % corresponde a alumnos adscritos a licenciaturas de la Universidad de Sonora (Montes, 2009). Se suma a lo anterior, una

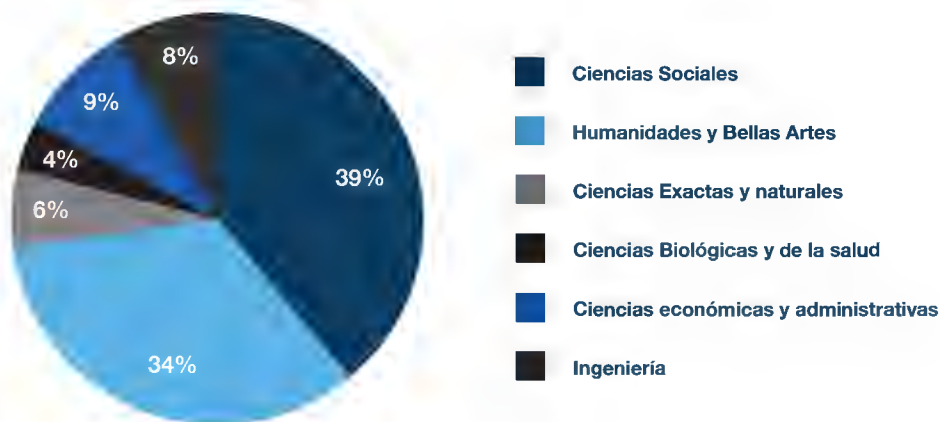


Figura 9. Distribución de profesores por División adscripción. Fuente: Montes (2015).

política interna de la institución de permitir la titulación de los estudiantes de la Universidad de Sonora, únicamente concluyendo por lo menos 5 niveles de inglés como lengua extranjera. Se inicia por parte de Servicios Escolares la campaña “Sin inglés no hay título” y esto aumenta en un 55 % la matrícula del Departamento de Lenguas Extranjeras, que para dar respuesta a este ingreso masivo, recurre a la contratación de profesores jóvenes, en su mayoría.

3.1.6. Clasificación de profesores por horario de trabajo

El profesor principiante de la UNISON, según datos proporcionados por los académicos encuestados, imparte sus clases en ambos turnos (64 %). Seguido de aquellos que laboran el turno vespertino con el 21 % y por la mañana, el 14 %.

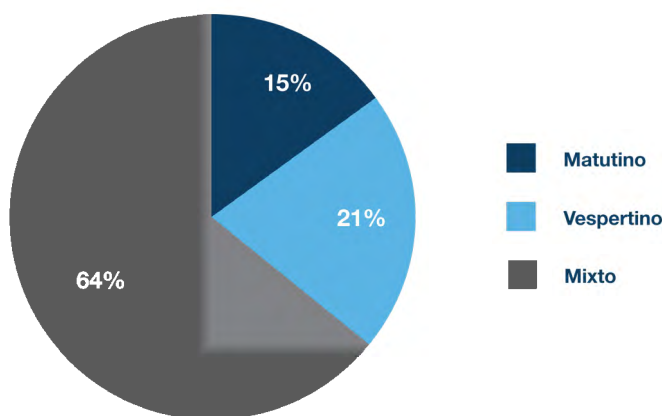


Figura 10. Horario en que comúnmente imparte sus clases. Fuente: Montes (2015).

3.1.7. Número de asignaturas que imparte

En la primera mención 28 % de los profesores mencionó que imparten regularmente 3 materias, y 36 % de ellos añadió que las 3 asignaturas que imparten son diferentes entre sí. Como segunda mención, tenemos a los profesores que imparten 4 asignaturas de los cuales el 27 % estima esa materia diferente una de otra.

Analizando los datos de las Figuras 10 y 11, hacemos alusión a los estudios de Carlos Marcelo (1991) en cuanto a las condiciones de trabajo del profesor principiante, apuntando que sus condiciones no son las mejores, en cuanto horario y

número de asignaturas de las que son responsables, manteniendo al profesor con una sobrecarga cognitiva; y a causa de su poca experiencia, tensión y estrés por la carga académica. Aunado a lo anterior, se suma que en la UNISON la característica de que al ser profesores en su mayoría horas sueltas no tienen un espacio físico personal en donde puedan dedicarse a dar orden y preparar su material de trabajo para ser utilizado en las asignaturas. Otra desventaja para ellos es el traslado de un edificio del campus a otro, con un corto tiempo antes de impartir otra asignatura.

Lo anterior y la situación del espacio son, sin duda, condiciones desfavorables para nuestro académico principiante, ya que al trabajar en turno mixto, permanece más horas en la universidad que es su casa misma, en algunas ocasiones la diferencia de horario entre una hora y otra puede ser de 2 a 3 horas, y no se tiene tiempo suficiente para salir o trabajar en otro lugar y después volver, que es lo que muchos principiantes hacen, buscan mejorar su estabilidad económica laborando por fuera en otras instituciones, pero el horario mixto les dificulta ser aceptados en otros lugares por el tiempo de traslado.

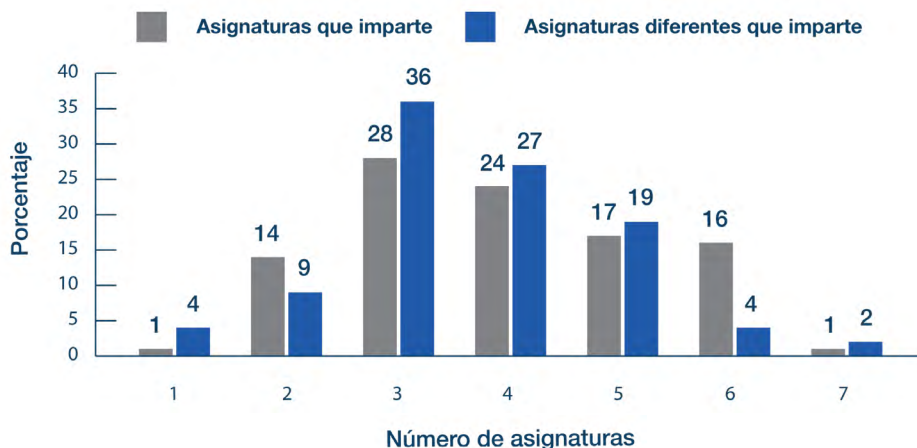


Figura 11. Número de asignaturas que imparte. Fuente: Montes (2015).

3.1.8. Cursos de apoyo a la formación recibidos

Las condiciones laborales y la necesidad de permanecer en la institución por el tipo de horario y asignaturas impartidas durante la jornada, impactan en el número de cursos recibidos. Como se observa en la Figura 12, el 30 % de los principiantes ha recibido 6 cursos o más de apoyo a su formación, seguidos del 17 % con 4 cursos. Es importante mencionar que los cursos son impartidos en los periodos intersemestrales la mayoría de las veces, en este periodo no hay alumnos, y es común que los profesores determinados, característica de nuestro sujeto, no tengan presencia en la institución y sigan percibiendo un sueldo.

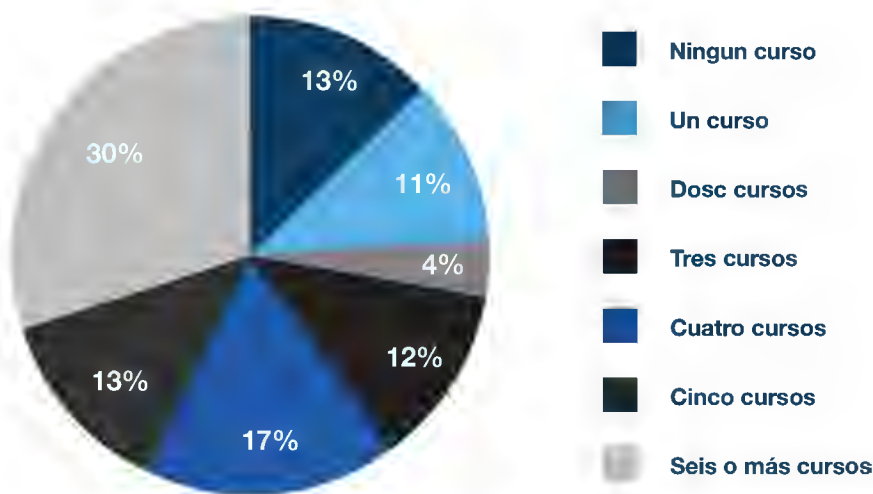


Figura 12. Distribución de profesores por cursos recibidos. Fuente: Montes (2015).

Entonces, se programan cursos y se convoca a los profesores interesados en asistir. Es importante mencionar que la realidad de la convocatoria mencionada, impactaba únicamente a los profesores tiempo completo, no por política, sino por autoexclusión del principiante, ya que el contenido del curso era referente a tutorías en su mayoría y los profesores de carácter determinado, incluso de asignatura indeterminado, no cuentan con tutorados. Únicamente aquellos principiantes con plaza de tiempo completo, que representan mínimamente a nuestro sujeto.

En el verano de 2011, se extendió la convocatoria por parte de Desarrollo Académico con temáticas referentes a las TIC y Evaluación por competencias.

La actualización, según el PDI 2009-2013, va orientada a lo siguiente:

- Elevar el grado de habilitación del personal académico con la incorporación de docentes formados en estudios de posgrado de calidad, así como su respectiva actualización, para mejorar y apoyar la articulación de las funciones de docencia, investigación, difusión y vinculación. Con los siguientes objetivos:
 1. Disponer de una planta académica habilitada que apoye la acreditación permanente de la calidad de los programas académicos.
 2. Lograr que el personal docente de la Institución se encuentre en permanente actualización en cuanto a su formación profesional y didáctica.
 3. Promover en la planta académica de la Institución el uso didáctico-pedagógico de nuevas tecnologías de la información y la comunicación, para contribuir a la consolidación del modelo curricular innovador, flexible y centrado en el aprendizaje del estudiante.
- Líneas de Acción
 1. Impulsar la habilitación de los PTC en estudios de posgrado de calidad.
 2. Difundir las convocatorias de becas.
 3. Atender las convocatorias externas para la reincorporación de nuevos profesores con grado preferente.
 4. Promover la realización de cursos dirigidos a profesores de actualización profesional y didáctica.
 5. Integrar un programa institucional de formación pedagógica en nuevos ambientes de aprendizaje.
 6. Formar instructores en nuevos ambientes de aprendizaje.

Las metas de la institución para el 2013, expuestas en el PDI, se orientan principalmente a los profesores de tiempo completo; sin embargo, en uno de los rubros se hace alusión al personal de “nuevo ingreso”, no al personal ya laborando y con necesidades formativas para el mejor desempeño de su trabajo:

- Elevar gradualmente el nivel del personal académico, hasta lograr que en 2013, el 90 % de los PTC cuente con estudios de posgrado.
- Elevar gradualmente el número de PTC con estudios de doctorado, hasta

alcanzar, en 2013, el 45 % con ese nivel de estudios.

- Lograr que anualmente al menos 30 % de los académicos participe en cursos de actualización profesional y didáctica.
- Lograr que al 100 % de los profesores de nuevo ingreso se les imparta cursos de formación pedagógica.
- Lograr que en cuatro años una tercera parte de los profesores (8 % anual), se forme en nuevos ambientes de aprendizaje.
- Alcanzar, en 2013, la acreditación de 20 instructores en el uso didáctico pedagógico de nuevas tecnologías de la información y la comunicación.

Los responsables de llevar a cabo estos compromisos en la institución son según el PDI 299-2013:

- Académico e Innovación Educativa
- Direcciones de División
- Jefaturas de Departamento
- Secretaría General Académica

3.2. Organización de la docencia

En la dimensión de organización de la docencia (Ver Figura 13), fueron evaluados 6 indicadores relacionados con la distribución de la carga docente entre los miembros del Departamento de adscripción, la satisfacción con las asignaturas que imparte, el número de materias, la organización de la docencia (horarios, calendario escolar, etcétera), el conocimiento científico en las materias que imparte y la relación del plan de estudios que labora con la disciplina que estudió.

La evaluación general de esta variable fue favorable, ya que el 47% de los profesores principiantes está satisfecho con los indicadores evaluados, seguidos como segunda mención con el 43% que está de acuerdo. El rubro de indiferente aparece con 9%. Si comparamos este hallazgo con los modelos de calidad en instituciones educativas, no habría nada que cambiar, es decir, lo importante es que el profesor tenga un nivel de satisfacción alto y en este caso lo tiene. Sin embargo, si lo analizamos con relación a la armonía laboral que se tuviera y lo provechoso que sería para los docentes impartir menos asignaturas, que sean similares entre sí, podrían encontrar ventajas como el tiempo de preparación de la docencia y la evaluación.

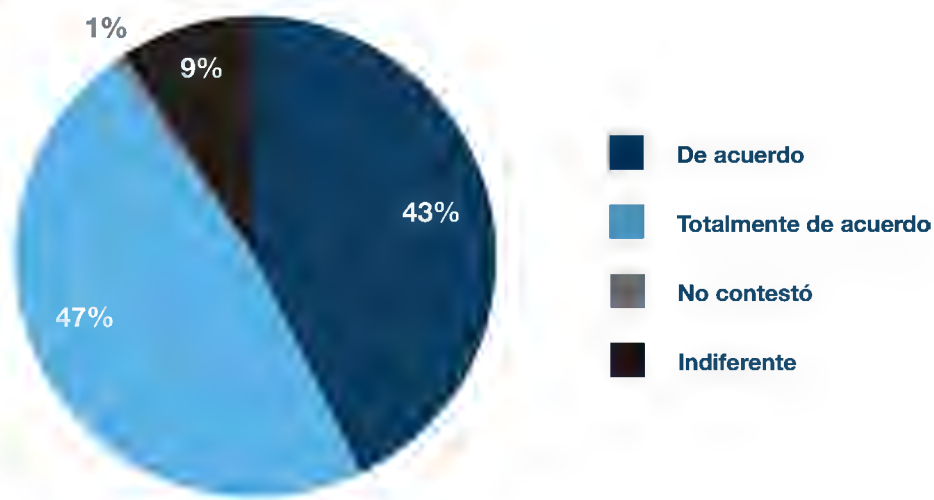


Figura 11. Número de asignaturas que imparte. Fuente: Montes (2015).

3.2.1. ¿Por qué organiza el trabajo docente de una forma determinada?

Ante el cuestionamiento anterior, valorado con la técnica de grupo focal, se exponen las siguientes categorías como hallazgos principales.

Tabla 9. Razones para organizar el trabajo docente.

Razones por mención	Testimonio (s)
Apoyo en estudiantes	<p>"Trato de organizar el trabajo de la manera más practica posible que me permite atender a los alumnos y sacarlos de sus dudas, esto lo logro a través de la evaluación continua, equipos de trabajo y el desarrollo del trabajo por proyectos."</p> <p>"Me gusta hacer muchas actividades que permitan darles la palabra, ya que enseño una lengua extranjera y considero que necesitan practicarla para aprender".</p>

Actividades rutinarias	<p><i>“Por mejor manejo facilidad y conocimiento de los temas.”</i></p> <p><i>“Al inicio del semestre hacemos un plan de trabajo, en donde se especifica el día y el tema que se verá en clase.”</i></p> <p><i>“Cada lunes en la agenda programo las juntas y clases y enlisto los pendientes y sobre esta lista voy viendo el avance.”</i></p>
Iniciativa de cambio	<p><i>“También dar la oportunidad a los alumnos de practicar en algo que les guste relativo al programa de estudio El semestre escolar está compuesto de 80 horas de clase presencial y trato de dar un espacio de 10 horas (equivalentes a dos semanas) para que ellos propongan algo.”</i></p> <p><i>“Debes hacer un equilibrio entre los contenidos que el programa recomienda y las adaptaciones que uno visualiza como necesarias.”</i></p>
Tecnología	<i>“Me apoyo en la plataforma del moodle para que los alumnos vean las actividades que realizaremos, así como las tareas o cualquier anuncio para ellos.”</i>
Carencia en organización	<i>“La clase se fabrica sobre la marcha, con temario predefinido en conjunto con los alumnos desde el primer día de clases, sencillamente se da, no lo planeo.”</i>

Fuente: Montes (2015).

3.2.2 Valoración de la práctica docente

Esta variable evaluó indicadores relacionados con la formación académica que reciben los alumnos en la clase de un profesor principiante, la satisfacción de los profesores con respecto a la actitud en clase de los alumnos, refiriéndonos a las condiciones de educabilidad, la valoración de las capacidades del principiante para trabajar en ES, entre otras.

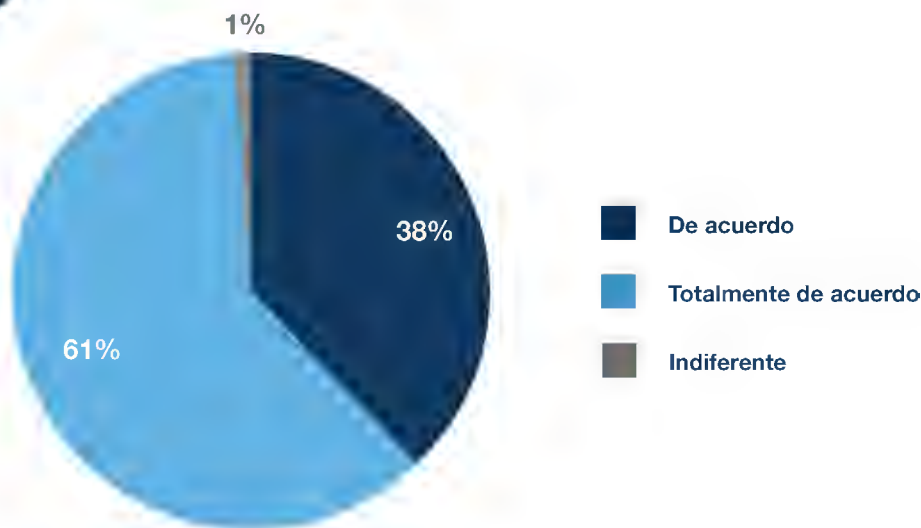


Figura 14. Práctica docente. Fuente: Montes (2015).

En este rubro, con un 61 % como primer mención, los profesores se encuentran satisfechos con la práctica docente ejercida en la Universidad de Sonora. El 38 % de los académicos principiantes se manifiesta de acuerdo con los indicadores evaluados en el sentido de una satisfacción favorable.

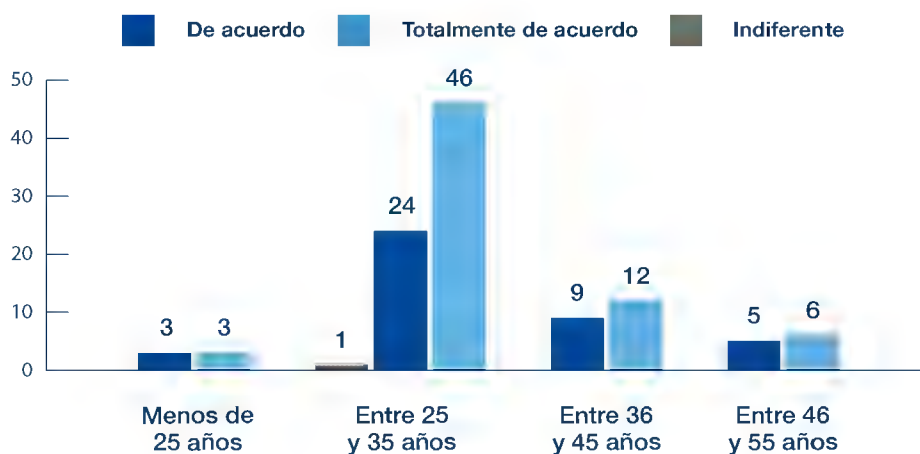


Figura 15. Distribución de respuestas de práctica docente por género. Fuente: Montes (2015).

A continuación, se muestran cuadros de frecuencia con valoración de indicadores importantes en el sentido de una valoración positiva sobre el ejercicio propio de la docencia universitaria por los docentes principiantes.

Tabla 10. Distribución de carga docente.

La carga docente entre los miembros de mi departamento está bien repartida	Frecuencia	%	% válido	% acumulado
Totalmente en desacuerdo	15	14.0 %	14.2 %	14.2 %
En desacuerdo	18	16.8 %	17.0 %	31.1 %
Indiferente	10	9.3 %	9.4 %	40.6 %
De acuerdo	36	33.6 %	34.0 %	74.5 %
Totalmente de acuerdo	27	25.2 %	25.5 %	100.0 %
Total	106	99.1 %	100 %	
Perdidos / Sistema	1	0.9 %		
TOTAL	107	100 %		

Fuente: Montes (2015).

Tabla 11. Valoración de los métodos audiovisuales.

Los métodos audiovisuales en la enseñanza facilitan el aprendizaje de los alumnos	Frecuencia	%	% válido	% acumulado
Totalmente en desacuerdo	1	0.9 %	0.9 %	0.9 %
En desacuerdo	2	1.9 %	1.9 %	1.9 %
De acuerdo	33	30.8 %	30.8 %	33.6 %
Totalmente de acuerdo	71	66.4 %	66.4 %	100.0 %
TOTAL	107	100 %		

Fuente: Montes (2015).

Tabla 12. Diseño y Planificación de la docencia.

Diseño y planifico la docencia desde las competencias a desarrollar en el semestre	Frecuencia	%	% válido	% acumulado
En desacuerdo	10	9.3 %	9.3 %	9.3 %
Indiferente	16	15 %	15 %	24.3 %
De acuerdo	30	28 %	28 %	52.3 %
Totalmente de acuerdo	51	47.7 %	47.7 %	100.0 %
TOTAL	107	100 %		

Fuente: Montes (2015).

Tabla 13. Competencias a desarrollar.

Conozco las competencias que los alumnos tienen que desarrollar durante la carrera	Frecuencia	%	% válida	% acumulado
Totalmente en desacuerdo	1	0.9 %	0.9 %	0.9 %
En desacuerdo	4	3.7 %	3.7 %	4.7 %
Indiferente	11	10.3 %	10.3 %	15 %
De acuerdo	35	32.7 %	32.7 %	47.7 %
Totalmente de acuerdo	56	52.3 %	52.3 %	100.0 %
TOTAL	107	100 %		

Fuente: Montes (2015).

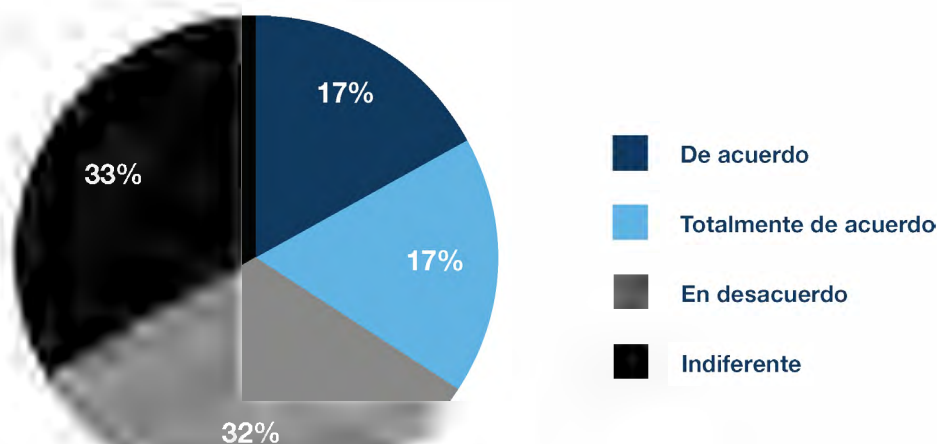


Figura 16. Actividad investigadora. Fuente: Montes (2015).

3.3. Actividad investigadora

La variable de actividad investigadora en la Universidad de Sonora, según la percepción del docente principiante mide indicadores tales como las condiciones que la institución provee para que el académico principiante realice actividades de investigación, la satisfacción en cuanto al tiempo dedicado a esta tarea, la productividad en este término, entre otros.

Las respuestas en este rubro demuestran incertidumbre en dos dimensiones, la primera relacionada con el perfil del profesor principiante, con respecto a las condiciones de contratación y carácter del mismo, no es la investigación su prioridad, pero también se desconoce cómo poder integrarse a Cuerpos Académicos, o colaborar con docentes experimentados en esta labor. Es difícil, desde la práctica del principiante, tener iniciativa en la colaboración con investigaciones. De esta manera el 33 % de los docentes considera su posición indiferente en la realización de tareas de investigador seguido por el 32 %.

En este apartado destaca que la valoración en el indicador sobre las facilidades que la institución brinda en esta tarea, destacando lo siguiente:

Tabla 14. Satisfacción con tiempo dedicado a investigación.

Estoy satisfecho con el tiempo que dedico a la investigación	Frecuencia	%	% válido	% acumulado
Totalmente en desacuerdo	48	44.9 %	44.9 %	44.9 %
En desacuerdo	14	13.1 %	13.1 %	57.9 %
Indiferente	9	8.4 %	8.4 %	66.4 %
De acuerdo	19	17.8 %	17.8 %	84.1 %
Totalmente de acuerdo	17	15.9 %	15.9 %	100 %
TOTAL	107	100 %		

Fuente: Montes (2015).

Tabla 15. Satisfacción con tiempo dedicado a investigación.

Estoy integrado en un grupo de investigación de mi departamento	Frecuencia	%	% válido	% acumulado
Totalmente en desacuerdo	54	50.5 %	50.5 %	50.5 %
En desacuerdo	11	10.3 %	10.3 %	60.7 %
Indiferente	10	9.3 %	9.3 %	70.1 %
De acuerdo	11	10.3 %	10.3 %	80.4 %
Totalmente de acuerdo	21	19.6 %	19.6 %	100 %
TOTAL	107	100 %		

Fuente: Montes (2015).

Tabla 16. Productividad investigadora alta.

Considero que mi productividad investigadora es alta	Frecuencia	%	% válido	% acumulado
Totalmente en desacuerdo	34	31.8 %	31.8 %	31.8 %
En desacuerdo	30	28.0 %	28.0 %	59.8 %
Indiferente	7	6.5 %	6.5 %	66.4 %
De acuerdo	26	24.3 %	24.3 %	90.7 %
Totalmente de acuerdo	10	9.3 %	9.3 %	100 %
TOTAL	107	100 %		

Fuente: Montes (2015).

Tabla 17. No investigo porque soy nuevo.

No creo que como profesor tenga que hacer investigación, sobre todo porque apenas inicio en la profesión docente	Frecuencia	%	% válido	% acumulado
Totalmente en desacuerdo	77	72.0 %	72.0 %	72.0 %
En desacuerdo	12	11.2 %	11.2 %	83.2 %
Indiferente	4	3.7 %	3.7 %	86.9 %
De acuerdo	9	8.4 %	8.4 %	95.3 %
Totalmente de acuerdo	5	4.7 %	4.7 %	100 %
TOTAL	107	100 %		

Fuente: Elaboración propia con datos de investigación Montes (2011).

Como podemos observar en la relación de Tablas 10 a la 17, la institución otorga facilidades, pero la actitud del docente principiante no es la pertinente en cuanto a tener iniciativa o considerar la investigación como parte de las tareas del profesor. Esto podría ser por desconocimiento de los nuevos perfiles en el contexto educativo actual y también por el tipo de contratación de los profesores. En este sentido, retomamos las nuevas tareas y roles del profesorado del siglo XXI, no refiriendo a las nuevas generaciones de profesores, sino a los profesores que trabajan con nuevas generaciones, como su perfil debe de adecuarse a las nuevas necesidades de la sociedad, de los alumnos y del profesor mismo, ya que actualmente el trabajar en proyectos de investigación tanto con colegas como con alumnos son un indicador a evaluar por instituciones certificadoras del profesorado, como el caso de PROMEP y CONACYT.

De esta manera resaltamos las siguientes:

- Diseñar estrategias de enseñanza y aprendizaje (preparar estrategias didácticas que incluyan actividades motivadoras, significativas, colaborativas, globalizadoras y aplicativas y que consideren la utilización de Nuevas Tecnologías de la Información y de la Comunicación)
- Buscar y preparar recursos y materiales didácticos (diseñar y gestionarlos recursos)
- Proporcionar información y gestionar el desarrollo de las clases manteniendo el orden (informar a los alumnos de las fuentes de información, los objetivos, contenidos, metodología y evaluación de la asignatura que han sido previamente contrastados)
- Motivar al alumnado (despertar la curiosidad e interés de los alumnos hacia los contenidos y actividades relacionadas con la asignatura)
- Hacer participar a los estudiantes (incentivar la presentación pública de algunos de los trabajos que realicen)
- Facilitar la comprensión de los contenidos básicos
- Ser ejemplo de actuación y portador de valores
- Asesorar en el uso de recursos
- Orientar la realización de actividades
- Tutoría (presencial y telemática)

- Realizar trabajos con los alumnos (implicarse en la realización de trabajos colaborativos con los estudiantes)
- Evaluar (evaluación formativa y sumativa, fomentando la autoevaluación de los estudiantes y de las intervenciones docentes)
- Fomentar actitudes necesarias en la «sociedad de la información» (actitud positiva y crítica hacia las tecnologías de la información y de la comunicación; valoración positiva del pensamiento divergente, creativo y crítico, así como del trabajo autónomo, ordenado y responsable; trabajo cooperativo)
- Adaptación al cambio, saber desaprender
- Trabajos de gestión: realización de trámites burocráticos, colaboración en la gestión del centro utilizando las ayudas tecnológicas
- Formación continua: actualización en conocimientos y habilidades didácticas; mantener contactos con otros colegas y fomentar la cooperación e intercambios
- Contacto con el entorno: conocer la realidad del mundo laboral al que accederán los alumnos; mantener contacto con el entorno escolar.

El modelo de profesor que solicita la sociedad del siglo XXI:

- Educador que forma a la persona para vivir en sociedad, desarrollando una educación integral que incluye la formación de conocimientos, procedimientos y actitudes
- Que oriente a los alumnos simultáneamente a la realización de sus tareas de enseñanza
- Educador democrático, abierto a la participación, justo en sus actuaciones, tolerante
- Motivador capaz de despertar en los alumnos el interés por el saber y por desarrollarse como personas
- Capacitado para aprender de la reflexión sobre su propia experiencia
- Implicado con su profesión, con vocación, que busca contribuir a la mejora de la situación social a través de su ejercicio profesional
- Se necesitan nuevos profesionales del aprendizaje, con un papel y un estatus redefinidos.

Los profesionales de la educación deberán reorientar sus objetivos en función de la cultura circundante, así como sus procedimientos y técnicas. Necesitan cambiar su manera de trabajar, tanto individual como grupalmente, su relación con la organización del centro y la manera de acceder a la información que se necesite.

Referencias bibliográficas

- Bullough, R.V. y Gitlin, A. (1995). Becoming a student of teaching: methodologies for exploring self and school context. *Teaching education*, 2(1).
- Castillo, E. (2002). Programa de estímulos al desempeño docente. *Crítica, Revista de Análisis Educativo y Sindical*, 3.
- Centro Nacional para la Evaluación de la Educación Superior (CENEVAL). (2016). *Quiénes somos. Perfil institucional*. Recuperado de: <http://www.ceneval.edu.mx/ceneval-web/content.do?page=1702>
- Huling-Austin, L. (1990). Teacher induction programs and internships. En R. Houston (ed.) *Handbook of research on teacher education*. Nueva York: Macmillan.
- Fullan, M. (1995). The school as a learning organization: Distant dreams. *Theory into Practice*, 34(4).
- Lortie, D. (1975). *Schoolteacher*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Marcelo, C. (1991). *Aprender a enseñar. Un estudio sobre el proceso de socialización de profesores principiantes*. Madrid: CIDE.
- Olson, M. y Osborn, J. (1991). Learning to teach: The first year. *Teaching and Teacher Education*, 7(4).
- Rodríguez, R. y Urquidi, L. (2007). *De la concentración a la diversificación institucional. La educación superior en Sonora*. Ciudad de México: Universidad de Sonora-CONACyT.
- Rust, F.O. (1994). The first year of teaching: it's not what they expected [El primer año de docencia: no es lo que esperaban]. *Teaching and teacher education*, 10(2).
- Scardamalia, M. y Bereiter, C. (2006). Knowledge building: Theory, pedagogy, and technology. In K. Sawyer (Ed.). *Cambridge Handbook of the Learning Sciences*. New York: Cambridge University Press. Pp. 97-118.
- Schempp, R. A., Sparkes, A. C., y Templin, T. J. (1993). The micropolitics of teacher induction. *American Educational Research Journal*, 30(3), 447-472.
- Sindicato de Trabajadores Académicos de la Universidad de Sonora (STAUS)-Universidad de Sonora (UNISON). (2009). *Contrato colectivo de trabajo STAUS-UNISON 2009-2011*. Hermosillo, Sonora. Recuperado de: http://www.staus.uson.mx/staus-admin-2012/docs/normatividad/norm_30_25_09_2014_12_34.pdf

- Universidad de Sonora (UNISON). (1986). *Estatuto al Personal Académico*. Hermosillo, Sonora.
- Universidad de Sonora (UNISON). (1996). *Estatuto al Personal Académico*. Hermosillo, Sonora.
- Universidad de Sonora (2015). *Transparencia y Acceso a la Información*. Universidad de Sonora: Hermosillo.
- Veenman, S. (1984). Perceived problems of beginning teachers. *Review of Educational Research*, 54(2), 143-178.
- Vonk, J. y Schras, G. (1987). From beginning to experienced teachers: a study of the professional development of teachers during their first four years of service. *European Journal of Teacher Education*, 10(1), 95-110.
- Weinstein, C. E. (1988). Assessment and training of student learning strategies. En R. R. Schmeck (Ed.). *Learning strategies and learning styles*. New York: Plenum Press. 291-316.