



LOS ACADÉMICOS DE AMÉRICA DEL NORTE: LA PERSPECTIVA COMPARADA Y LA HEGEMONÍA GLOBAL

JORGE MARTÍNEZ STACK
IMANOL ORDORIKA SACRISTÁN
DGEI, UNAM

JESÚS GALAZ FONTES
UABC

TEMÁTICA GENERAL: SUJETOS DE LA EDUCACIÓN

Resumen

Con información de la encuesta internacional *La Reconfiguración de la Profesión Académica* (RPAM), se analizan y comparan varios aspectos de los académicos de tiempo completo de instituciones de educación superior de Canadá, México y Estados Unidos (USA), pertenecientes al área geográfica y comercial conocida como Norteamérica. Además de la evidente heterogeneidad de los sistemas educativos de estos países, los resultados muestran importantes desigualdades en las variables analizadas, que se buscan explicar, primero, haciendo hincapié en la necesidad de trascender el nivel puramente descriptivo que ha caracterizado a muchos de los estudios de la educación comparada tradicional, así como las viejas dicotomías tales como desarrollo y subdesarrollo que encubren modelos de comparación supuestamente idóneos y, segundo, haciendo evidente la necesidad de conceptualizar a la educación comparada como un campo internacional de poder; en donde para el caso de la educación superior, el modelo de la universidad norteamericana orientada a la investigación ejerce una fuerte hegemonía, resultado de la inequidad en los procesos de convergencia conocidos como globalización.

Palabras clave: Educación Comparada, Personal Académico, América del Norte, Globalización, Hegemonía.

INTRODUCCIÓN

Los académicos de las instituciones de educación superior (IES) en México han enfrentado innumerables cambios: en el país, en las instituciones y en sus condiciones laborales (Grediaga, Rodríguez y Padilla; 2004); sin embargo, la profesión no ha logrado su consolidación (Osorio-Madrid, 2012), a pesar de políticas públicas que, con el supuesto de incrementar la calidad de las IES (SEP, 2016), aplicaron programas de transferencias monetarias, aumentaron el número de nombramientos de tiempo completo, delimitaron más precisamente las responsabilidades del trabajo académico e, incluso, apoyaron el fortalecimiento de espacios colegiados para el desarrollo profesional de los académicos (Urbano Vidales, Aguilar Sahagún y Rubio Oca, 2006);

Se han realizado investigaciones para conocer mejor al académico mexicano y evaluar impactos y efectos de las políticas aplicadas (Galaz et al., 2008). Gracias a su continuidad (Pinto, Galaz y Padilla; 2012); han permitido contar con descripción de las características más importantes de los perfiles sociales, profesionales y laborales del académico mexicano.

El grado de feminización, edad, antigüedad, antecedentes, cargas académicas, condiciones salariales, percepciones sobre su profesión, programas institucionales de apoyo, sobre la gestión administrativa y satisfacción son algunas de las cuestiones que son ya conocidas del académico mexicano de la primera década del siglo XXI (Galaz et al., 2012).

Para lograr una mejor comprensión de las transformaciones ocurridas en la realidad en la que se desarrolla el académico mexicano, y contar con mayores elementos para una evaluación del impacto de políticas públicas instrumentadas para incidir en su mejoramiento, se requieren estudios que, con un enfoque comparativo, permitan ubicar estos esfuerzos en un contexto internacional y mediante la identificación de diferencias y semejanzas ofrezcan un marco de referencia para interpretar y, en su caso, transformar nuestra propia realidad con un mejor sentido (Lloyd, Ordorika y Martínez, 2013; Reinhold, 2008; UNESCO, 1998).

Este trabajo busca ofrecer una comparación entre diversos aspectos de los perfiles sociales y profesionales que caracterizan a los académicos de los tres países de la zona geográfica y económica de Norteamérica: México, Estados Unidos de Norteamérica (USA) y Canadá.

México tiene una relación política, histórica y comercial importante con Canadá y USA y encara presiones para aplicar los modelos de la educación superior canadienses y norteamericanos, en donde los conceptos de eficiencia y buen desempeño han substituido a la preservación e

impartición tradicionales de conocimiento (Ramírez y Tiplic, 2014; Salmi, 2009). La comparación de condiciones en las que desarrollan su labor los académicos de Norteamérica ayudaría a identificar “diferencias en las fuerzas y causas que producen las diferencias” (Kandel, 1933); y saber qué tan cerca se está de los supuestos modelos o “estándares de oro” que se impulsan para los sistemas de educación superior internacionales (Lloyd, Ordorika y Martínez; 2013).

La zona geográfica y económica de Norteamérica

Aquí nos referiremos a la región de Norteamérica a aquella en la que se encuentran tres países: Canadá, Estados Unidos de América (USA) y México. En 2014, la población estimada para toda esta zona fue de más de 572 millones de habitantes.

En la Tabla 1 se muestran datos poblacionales y económicos de los tres países, publicados en la página web que mantienen desde en 1994 cuando firmaron el Tratado de Libre Comercio de la zona (TLC). La información es del año 2008 ya que en este año se aplicó la encuesta sobre académicos y cuyos resultados se presentarán más adelante. En la misma tabla se incluye el Índice de Desarrollo Humano (IDH) con cifras de 2014 para resaltar el hecho de que a pesar de los esfuerzos por integrar a los países de la zona mediante el TLC, sigue habiendo enormes desigualdades y asimetrías, quedando México con enormes desventajas, especialmente en su desarrollo social.

Tabla 1

Educación superior

En las trece provincias canadienses existen 98 universidades. Con 33 millones de personas, en 2012 se encontraban matriculados en alguna universidad 1.8 millones de estudiantes. Esto es en promedio alrededor de 25 mil estudiantes por universidad. En el periodo de 2014-2015 había 979,000 estudiantes de tiempo completo y 312,000 de tiempo parcial.

Para el mismo periodo, USA contaba con un total de 4,495 IES, 2,774 de programas de 4 años y 1,721 de dos años. En 2010 en USA había 20.3 millones de estudiantes de este nivel, aproximadamente el 5.7% de su población total.

En el periodo de 2006-2007, en México, la matrícula de educación superior era de alrededor de 2,525,000 estudiantes, hoy es de alrededor de 3,274,000. El número de escuelas es de 4,876, y el de académicos de alrededor de 300,000. El sistema público atiende al 67% de la matrícula total del país y el privado al 33% restante.

Se ha asumido que el grado máximo de estudios que otorgan las IES, el doctorado, forma a los estudiantes fundamentalmente para la realización de investigación original, que es una herramienta estratégica fundamental para lograr la innovación. El conocimiento y las habilidades que posee un doctor lo convierten en un valioso recurso para contribuir de manera significativa a la economía y al desarrollo social de su país.

La Tabla 2 muestra el número de doctores graduados por las universidades de cada país de Norteamérica, expresados como un porcentaje de la población de la cohorte de edad en posibilidades de estar en un programa de doctorado. En la misma Tabla, se muestra, en términos absolutos, el número de doctores graduados en el año de 2014. La diferencia en relación con México es abrumadora.

Tabla 2

Rankings de Universidades

Conforme al ranking de universidades más influyente (ARWU), Canadá cuenta con 22 universidades dentro de las quinientas mundialmente mejor valoradas, USA registra 150 en estas primeras quinientas y México solo una (Véase Tabla 3). Dentro de las 20 mejores universidades 17 son de USA. La universidad mexicana aparece dentro de las 200 primeras. La primera universidad canadiense que aparece en la clasificación es la de Toronto que ocupa el lugar 28.

Tabla 3

En la Figura 1a se muestra el porcentaje de personas que ha alcanzado el nivel terciario educativo, con referencia al grupo de edad entre 25 y 64 años de los tres países de Norteamérica. Mientras Canadá en el periodo de 2001 a 2007, muestra, en comparación con los otros dos países, el mayor porcentaje relativo, -exhibió un incremento del 7% en este indicador y USA un 3%- México, tuvo un pequeño incremento del 0.8%.

Figura 1a

Según la OCDE, para 2015, en México (Figura 1a) cerca de una de cada cinco personas de 25 a 64 años de edad y una de cada cuatro de 25 a 34 años tiene un título de educación terciaria. El porcentaje de las personas de 25 a 34 años con educación terciaria aumentó en 8 puntos porcentuales entre 2000 y 2014, en tanto que en promedio en los países de la OCDE aumentó en 15 puntos porcentuales (OCDE, 2015).

Los académicos de Norteamérica: Una comparación

En este trabajo se emplearon los resultados de la Encuesta Internacional sobre la Reconfiguración de la Profesión Académica (CAP, por sus siglas originales en inglés), estudio coordinado por Ulrich Tëichler de Alemania, Akira Arimoto de Japón y William Cummings de Estados Unidos (Tëichler, et al., 2013). La encuesta fue una réplica de la Encuesta de Académicos de la Carnegie Foundation realizada en 1992 por Altbach (1996). Originalmente, veintiún países participaron en la encuesta CAP; sin embargo, el propósito de nuestros análisis y comparaciones como se describió en la introducción, nos llevó a solo enfocarnos en los datos obtenidos en la CAP de la región de Norteamérica, específicamente de los países de México, Estados Unidos (USA) y Canadá. El cuestionario fue desarrollado y aplicado por el grupo internacional durante el periodo comprendido entre agosto de 2007 y marzo de 2008. En este estudio solo se consideraron los académicos de tiempo completo de los tres países de Norteamérica que contestaron la encuesta CAP. El total de cuestionarios analizados fue de $N = 3,967$, distribuidos en la siguiente forma: de académicos de Canadá $n = 1,112$, de México $n = 1,775$ y de USA $n = 1,080$.

Sexo, doctorado, edad y periodo de contratación

La Tabla 4 muestra el sexo de los académicos participantes en la encuesta. Es en México en donde la participación de las mujeres como parte del personal académico de tiempo completo en IES es menor -alrededor de una tercera parte (34.1%), en contraste con Canadá y USA en donde este porcentaje es mayor al 40%- Aunque se plantea como una meta deseable el que los espacios académicos de las IES cuenten con una mayor presencia de mujeres, es evidente que en México todavía hay mucho que hacer al respecto (Buquet, 2011).

Tabla 4

En la Tabla 5 se muestra el número de académicos que cuenta con el grado de doctor. Si el porcentaje de académicos con doctorado de una planta académica guarda una estrecha relación con la calidad con la que se cumplen las funciones de una IES; el caso de México, comparativamente, deja mucho que desear. Solo el 30.8% de los académicos mexicanos cuenta con doctorado; la diferencia con Canadá y USA es notable (76.3% y 83.7% de doctores, respectivamente).

En la misma Tabla 5 se han incluido los porcentajes de académicos que han realizado algún postdoctorado. En este caso, el menor número de académicos con post-doctorado se observa para USA y para México; 16.2% y 17.0% respectivamente; prácticamente 1 de cada 5 académicos canadienses reportan contar con algún post-doctorado. Aquí la pregunta es por qué un país como USA reporta un menor número de post-doctorados, especialmente en comparación con un país como México que cuenta con menos mucho menos doctores.

Tabla 5

Edad y Antigüedad

La edad promedio para el año de 2008 de los académicos de la zona de Norteamérica se muestra en la Tabla 6. La población académica de mayor edad es la de USA (un promedio de 52.38 años) y la de menor edad es la de Canadá (48.24 años). En la misma tabla se ha incluido la antigüedad de los académicos, evaluada como años transcurridos a partir del primer contrato de tiempo completo (diferente al de ayudante de docencia o investigación). La población de académicos con la mayor antigüedad en el puesto es la de México (18.1 años), la población de la muestra de Canadá es la de menor antigüedad (12.76 años). La población de académicos USA es en promedio 3 años más grande que la de México, pero tiene 3 años menos de antigüedad en el puesto.

Tabla 6

Periodo de Ingreso

La Figura 1 exhibe los porcentajes de académicos que por primera ocasión ingresaron al sector de la educación superior o de investigación, según el periodo en que fueron contratados de tiempo completo y muestra que, a diferencia de México; en donde la mayor parte de sus académicos ingresó a la profesión antes de 1991 (60.87%) y solo el 15.6% en el periodo que va del 2001 al 2008; el 31.7% de los canadienses y 33.5% de los académicos de USA ingresaron antes de 1991 y el 39.4%

de los canadienses y el 37% de los de USA lo hicieron entre 2001 y 2008. La tasa de reemplazo de los académicos mexicanos es menor a la de los canadienses y estadounidenses.

Figura 1

Obtención del doctorado

En la Tabla 7 se describen, de los académicos con doctorado, qué porcentaje lo obtuvo en su país y qué porcentaje en uno extranjero. También incluye el número de países en los que se obtuvo el doctorado. El 40% de los doctores mexicanos obtuvieron su grado fuera del país, a diferencia de los doctores USA quienes prácticamente todos (96.8%) lo obtuvieron en su país. Los doctores canadiense que obtuvieron su grado en un país extranjero (31.9%) lo hicieron en un total de 23 diferentes países, mientras que los mexicanos en 19. El 17% de los doctores canadienses obtuvo su grado en USA, por el 12.2% de los mexicanos. La hegemonía estadounidense en la formación de alto nivel es más que evidente.

En la misma Tabla 7 se ha incluido el porcentaje de doctores que gozaron una beca de la institución en donde estudiaron. Resalta el porcentaje comparativamente bajo de becas obtuvieron los doctores mexicanos (37%).

Tabla 7

Salario e importancia de las fuentes de ingreso

La Tabla 8 muestra el salario mensual nominal promedio de los académicos de universidades públicas para la zona de Norteamérica. Los académicos mexicanos cuentan con seis rangos o niveles salariales. En este caso, la distancia porcentual entre el salario del primer rango y el más alto es de 49%. Esta distancia es del 60% y del 67% para los académicos canadienses (cuatro rangos o niveles salariales) y de USA (tres rangos) respectivamente. El salario promedio máximo del académico mexicano representa alrededor del 27% del salario promedio máximo canadiense y estadounidense.

La Tabla 9 muestra que, conforme a la importancia que los académicos atribuyen a distintas fuentes de su ingreso total, para los de México la docencia es una fuente muy importante; a diferencia de los de Canadá y USA que perciben a esta fuente de ingresos como muy poco importante. Otras fuentes para canadienses y estadounidenses no son tan importantes, a diferencia de los mexicanos para quienes son el componente más importante de su salario.

Tabla 8

Tabla 9

Énfasis de las actividades académicas: ¿investigación o docencia?

En la Figura 2 se presentan los porcentajes de respuestas a las opciones de la pregunta sobre hacia dónde se inclinan las preferencias de los académicos. Si para simplificar las comparaciones se reducen los resultados a solo dos, “inclinación hacia la enseñanza” e “inclinación hacia la investigación”, encontramos que son los académicos de Canadá los de mayor interés por la investigación. Llama la atención que estadounidenses y mexicanos muestren porcentajes tan semejantes en la inclinación por la investigación y la docencia. Son los mexicanos quienes muestran una menor orientación específica hacia la investigación. Una mayor inclinación hacia la docencia la reporta el académico de USA.

Figura 2

Referentes de identidad

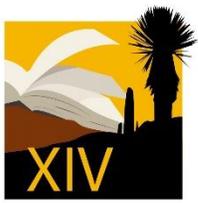
La importancia que los académicos asignan a su disciplina, unidad de adscripción y a su institución, como referentes de identidad, se muestra en la Figura 3. Canadienses y mexicanos se asemejan en que su principal referente de identificación es su propia disciplina. Comparativamente los estadounidenses se identifican más con su adscripción básica. De igual forma, el académico mexicano se muestra muy identificado, en lo general, con su disciplina, institución y unidad académica. Para los canadienses los referentes más importantes son la adscripción básica y la institución. La pregunta aquí es ¿por qué los mexicanos, a diferencia de sus colegas, afirman identificarse en mayor grado con su institución?

Figura 3

Concepciones y creencias acerca de la naturaleza del trabajo académico

Las Figuras 4, 5 y 6 comparan, mediante gráficos polares, las respuestas a preguntas que el cuestionario de la encuesta RPAM planteó a los académicos sobre diversos aspectos de la naturaleza del trabajo académico.

En varios aspectos de su concepción del trabajo académico, el perfil de los académicos mexicanos es muy parecido al de los de USA. Por el contrario en muchos de estos aspectos el perfil del académico canadiense es muy diferente. El académico mexicano, comparativamente, es más



optimista sobre el trabajo académico, sufre menos de estrés por su trabajo, busca aplicar su conocimiento y en general se siente mucho más satisfecho. No busca la internacionalización y su trabajo tiende hacia la uni-disciplina. Se observa que, al igual que sus colegas norteamericanos y a diferencia de los canadienses, tiende a ver la docencia como una actividad incompatible con la investigación.

CONCLUSIONES

La educación comparada es un campo de disputa de los circuitos contemporáneos del poder y el conocimiento y cuyas conclusiones reflejan relaciones y efectos del ejercicio del poder y del conflicto. En las bases operativas, epistemológicas y metodológicas de la educación comparada es común encontrar que la aproximación dominante haga hincapié en lo uniforme o igual y tiendan a eliminar la variación o lo diferente. Las aplicaciones de origen anglosajón de la educación comparada son utilizadas como base “científica” o “académica” de las estrategias políticas hegemónicas de la convergencia, imitación u homogeneidad, ejerciendo presiones sobre los sistemas educativos nacionales para que se organicen a imagen y semejanza de los modelos idealizados de la educación occidental, que en el caso de las IES queda representada por el modelo de universidad (USA) orientada a la investigación.

Las comparaciones mostradas entre diversos aspectos del académico que labora en los países de Norteamérica muestran una gran inequidad y estratificación y reflejan el dominio hegemónico de la universidad de investigación estadounidense y los rubros de comparación, en los que un país como México es deficitario, de manera evidente, señalan un rumbo por el que, supuestamente, hay que transitar.

Antes de darnos a la tarea de lograr los niveles de los indicadores de desempeño de las universidades modelo, suponiendo que es factible alcanzarlos, debemos considerar que, además de la alta concentración de prestigio, recursos financieros, talento humano, infraestructura, investigación y producción de conocimiento, estas universidades de élite o clase mundial influyen de manera determinante sobre otras instituciones y sistemas educativos nacionales debido a que participan en la formulación de políticas y agendas de las IES en el mundo gracias, precisamente, a su cercanía con los centros de poder financieros y políticos (Marginson y Ordorika, 2010).

De acuerdo a este razonamiento los modelos hegemónicos siempre estarán presentes en toda aplicación de métodos comparativos. En esta situación, ¿Cómo proponer realizar, precisamente, un estudio comparativo? ¿Cómo evitar los problemas planteados? ¿Qué debemos comparar? En este contexto de cuestionamientos metodológicos, ¿Cómo un enfoque comparativo nos puede ayudar a explicar los fenómenos de interés?

Es posible interpretar los resultados de este trabajo desde la propuesta metodológica de Marginson y Mollis (2002), mediante un empleo distinto al que tradicionalmente se da a la identificación de semejanzas y diferencias.

Al identificar alguna diferencia o semejanza se debe evitar la tendencia a darles, de antemano, un peso o calificación específica. Ni privilegiar la visión de que la igualdad es lo mejor (la postura homogeneísta o universalista), ni hacer hincapié en las bondades de la diferencia (ultra-relativismo). El universalista, homogeneiza, y el relativista trata cada caso como si fuera totalmente diferente.

Cada igualdad o semejanza, diferencia o desigualdad debe analizarse por separado, buscando una explicación del porqué de su existencia y características, teniendo presente los contextos de comparación que ayudarán a identificar los conflictos y redes de poder (modelos hegemónicos) que se encuentran detrás de la comparación.

Debemos analizar la relación entre la aplicación de las técnicas de observación, comparaciones y efectos. Debemos rechazar las recetas hegemónicas (la búsqueda o la aspiración a ser igual, por ejemplo). El énfasis se debe colocar en las explicaciones de lo diferente y nunca dejar de reconocer a “lo otro”.

El trabajo comparativo nos ha permitido encontrar diferencias y semejanzas; sin calificarlas de antemano, ahora la tarea es explicarlas.

TABLAS Y FIGURAS

Tabla 2. Tasa de graduación en el nivel de doctorado. Porcentajes de la población conforme a la cohorte de edad y número total de doctores graduados en 2014.

País	%	Número de doctores graduados en todas las áreas en 2014
Canadá	1.2 (2008)	7,059
México	0.2 (2009)	5,782
USA (2009)	1.6 (2009)	67,449

Fuente: OECD (2011 - 2014), *Education at a Glance 2011*: OECD Indicators

Tabla 3. Resultados para el año 2013 de las universidades de Norteamérica conforme al ranking Shanghai Jiao Tong (ARWU)

País	Top 20	Top 100	Top 200	Top 300	Top 400	Top 500
Canadá	—	4	7	17	18	22
México	—	—	1	1	1	1
USA	17	53	85	109	137	150

Fuente: ARWU (2013)

Tabla 4. Sexo de los académicos de Tiempo Completo por país

País	Mujeres	Hombres	Total
Canadá	386 (40.6%)	565 (59.4%)	951 (100%)
México	599 (34.1%)	1159 (65.9%)	1,738 (100%)
USA	451 (42.1%)	619 (57.9%)	1,070 (100%)

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de la encuesta RPAM, 2008

Tabla 5. Doctorado y post doctorado, por país, de los académicos de Tiempo Completo

País	Total de académicos con doctorado	Hombres / Mujeres	N	Total de académicos con post-doctorado	Hombres / Mujeres	Respondieron a la pregunta
Canadá	848 (76.3%)	509/339	1,112	185 (21.8%)	122/63	848
México	547 (30.8%)	388/159	1,775	93 (17.0%)	69/24	547
USA	904 (83.7%)	533/371	1,080	146 (16.2%)	96/50	904

Fuente: Elaboración propia con base en los resultados CAP (2008)

Tabla 6. Edad y Antigüedad promedio* de los académicos de Tiempo Completo por país (Calculadas para 2008)

País	N	Edad media	DE	Antigüedad Media	DE
Canadá	1069	48.24	9.457	12.76	9.78
México	1497	49.49	9.520	18.21	9.95
USA	1070	52.38	10.838	15.26	10.44

*Años transcurridos partir del primer contrato de tiempo completo (diferente al de ayudante de docencia o investigación) en la institución en la que actualmente labora. Datos calculados con base en los resultados de la encuesta RPAM, 2008).

Tabla 7. País en donde se obtuvo el grado académico de doctorado y porcentaje de académicos que recibieron beca por parte de la institución en donde se obtuvo el doctorado

País	Doctorado en su propio país	Otros países en la obtención del doctorado	Beca de la institución en la que estudió su doctorado
Canadá	68.1 %	<u>23 diferentes países.</u> Principales: USA (17.3%), Reino Unido (6%), Francia (4.5%)	78 %
México	60.2 %	<u>19 diferentes países:</u> Principales: USA (12.2%), Francia (6.5), España (6.1), República Checa (5%), Reino Unido (4.7%), Cuba (4.7%)	37 %
USA	96.8 %	<u>3 diferentes países:</u> Canadá (1.2%), Reino Unido (1.8%), India (0.1%)	68 %

Fuente: RPAM (2008)

Tabla 8. Salario mensual promedio de los académicos de universidades públicas, por rango y país.*

País	Promedio	Máximo	Rango 2	Rango 3	Rango 4	Rango 5	Rango 6
Canadá	7,196	9,485	7,424	6,140	5,733		
México	1,941	2,730	2,282	2,017	1,793	1,488	1,336
USA	7,358	7,358	5,853	4,950			

* Expresados en dólares, antes de impuestos y para el periodo 2008-2009. Fuente: Philip Altbach, Liz Reisberg, Maria Yudkevich, Gregory Androushchak, Iván Pacheco (2012).

Tabla 9. Fuentes del ingreso de los académicos de las universidades públicas según la importancia que se le asigna: 1= El componente más importante del ingreso del académico. 2=Muy importante. 3=No tan importante. 4=Muy poco importante. 5=No aplicable al país.

País	Docencia	Consultoría	Labores no académicas	Otras
Canadá	4	2	3	3
México	2	3	3	1
USA	4	3	3	3

Fuente: Philip Altbach, Liz Reisberg, Maria Yudkevich, Gregory Androushchak, Iván Pacheco (2012).

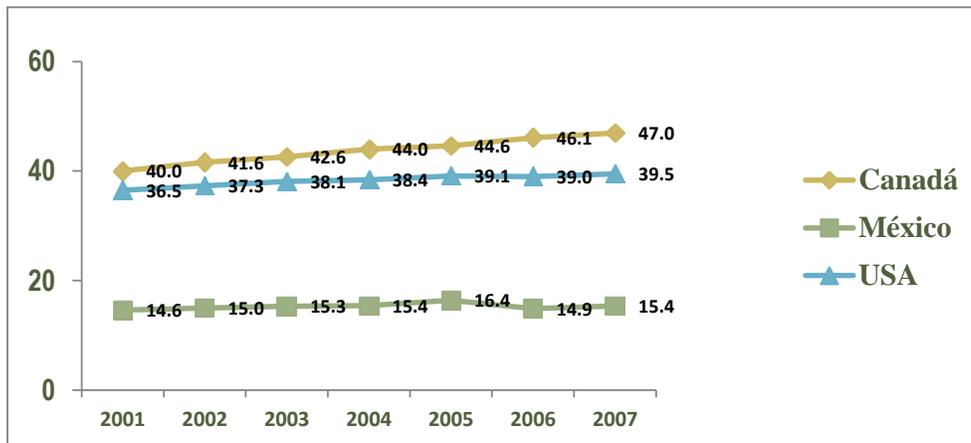


Figura 1. Nivel de educación terciaria para el grupo de edad 25-64. Porcentaje de la población en relación al grupo de edad. Fuente. OCDE (2011).

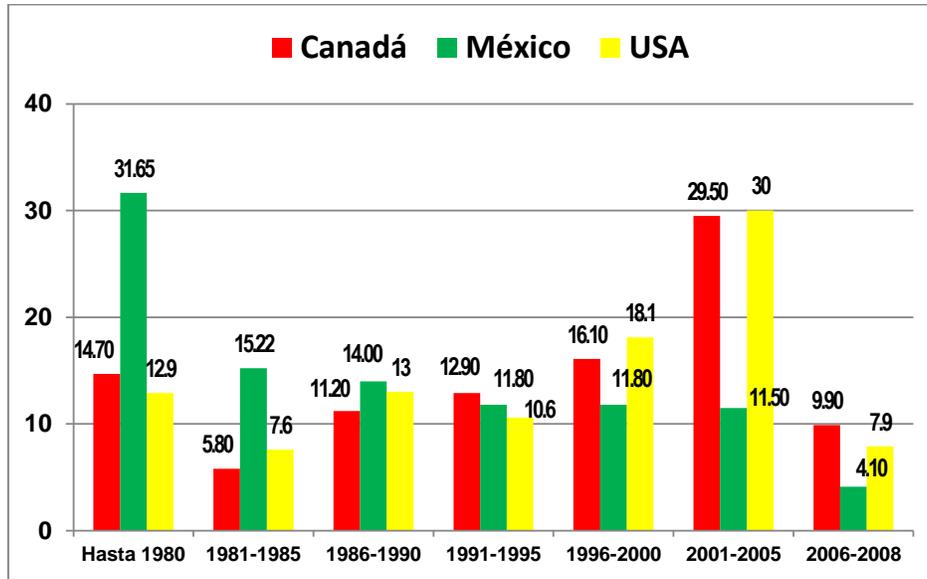


Figura 1. Porcentaje de académicos según el periodo de su primer contrato de tiempo completo (distinto al de una ayudantía de docencia o de investigación) en el sector de la educación superior o investigación. Fuente: RPAM (2008)

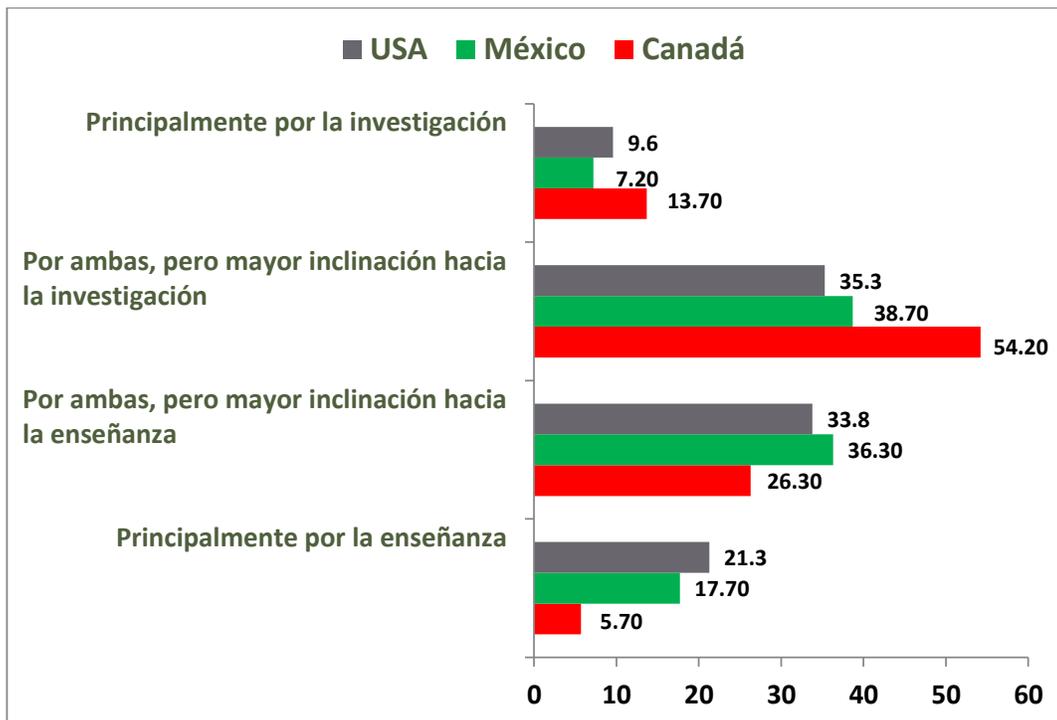


Figura 2. Porcentaje de respuestas a las diferentes opciones de la pregunta sobre hacia dónde se inclinan las preferencias académicas de los académicos entrevistados de los tres países.

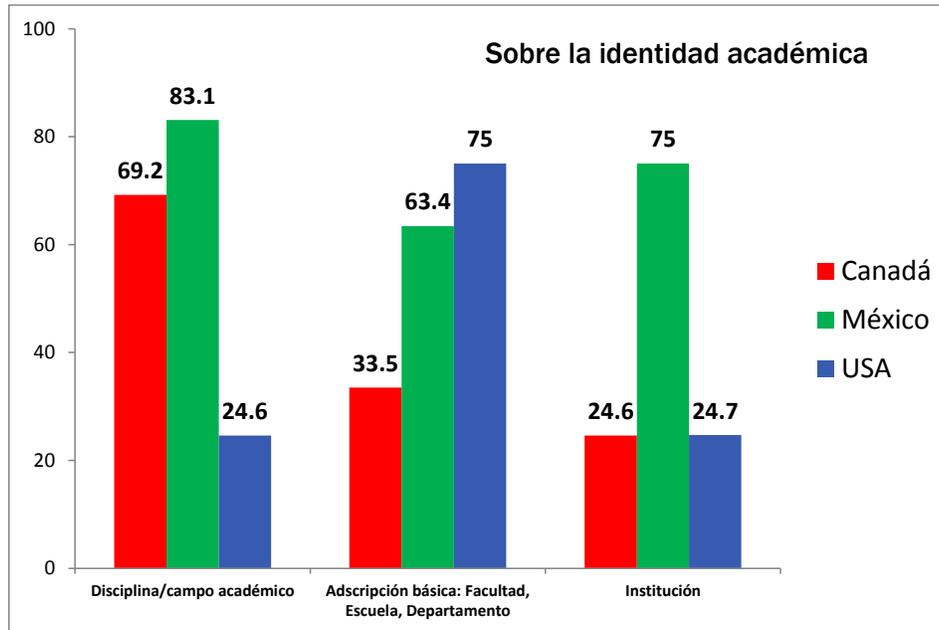


Figura 3. Porcentaje de académicos que responde “Muy Importante” a la pregunta sobre la importancia de los referentes de identidad descritos. (“Para su propia identidad académica qué tan importante es ...”)

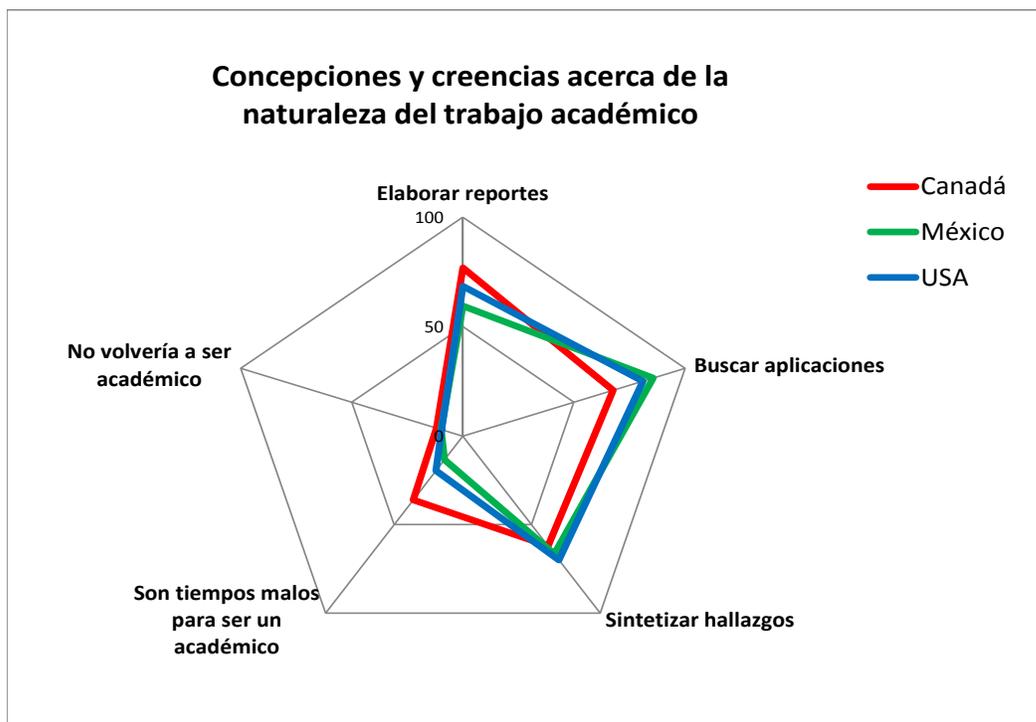


Figura 4. Porcentaje de acuerdo que en promedio los académicos de cada país expresan en relación a cada aspecto del trabajo académico descrito. Elaboración propia a partir de los datos RPAM (2008).

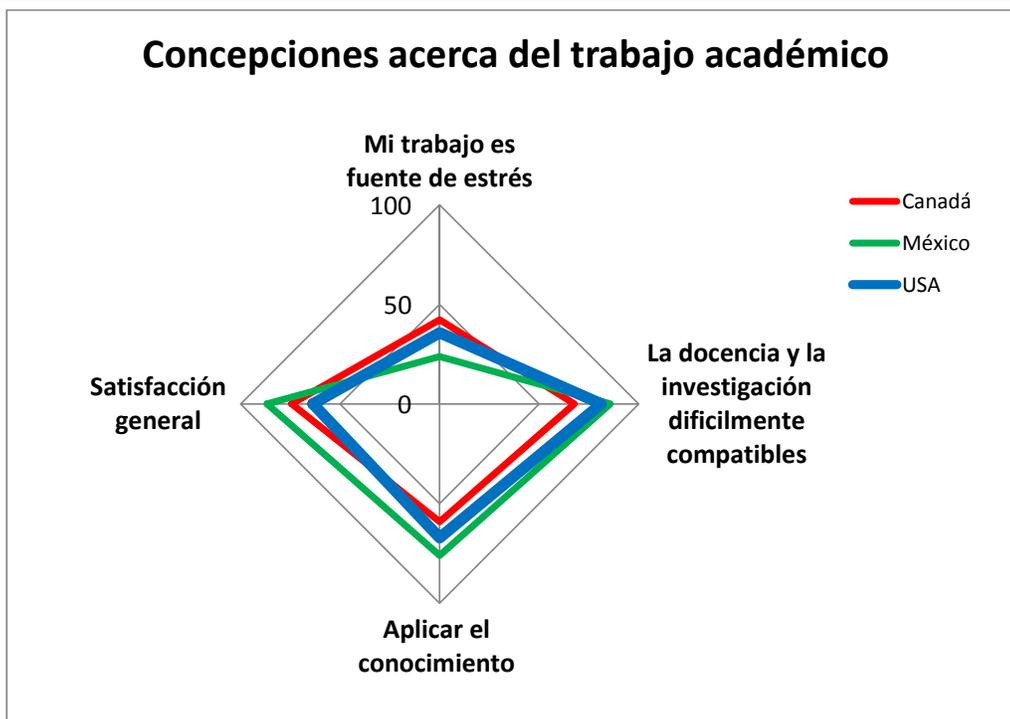


Figura 5. Porcentaje de acuerdo que en promedio los académicos de cada país expresan en relación a cada aspecto del trabajo académico descrito. Elaboración propia a partir de los datos RPAM (2008).

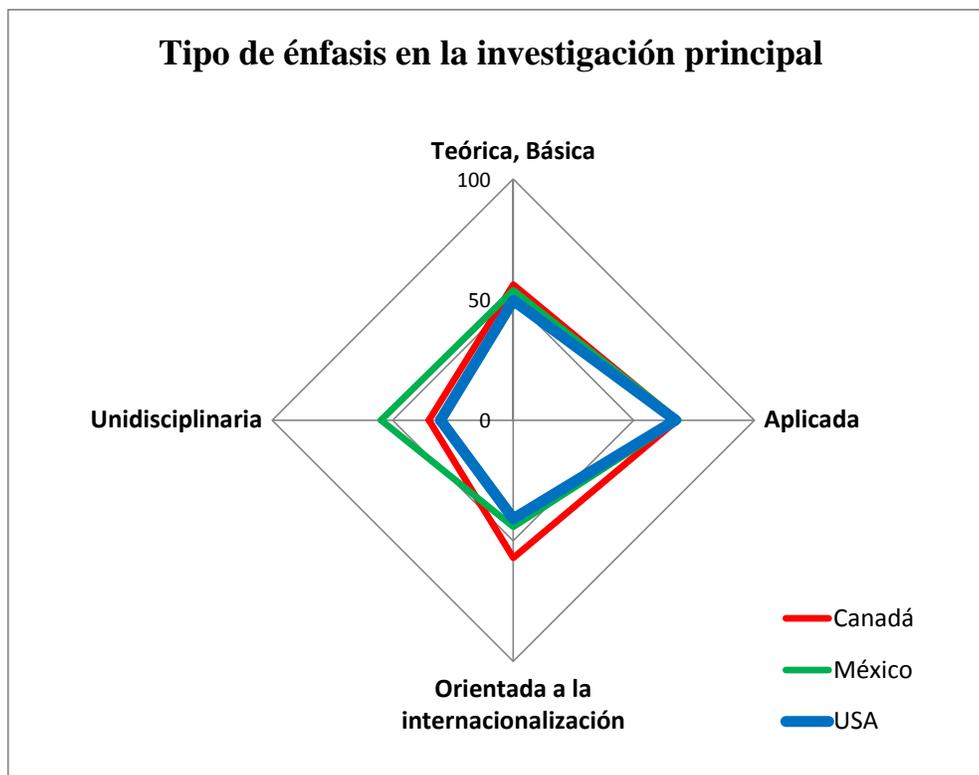


Figura 6. Porcentaje de acuerdo que en promedio los académicos de cada país expresan en relación a cada aspecto de su investigación principal. Elaboración propia a partir de los datos RPAM (2008).

REFERENCIAS

- ARWU (2013). Academic Ranking of World Universities. Shanghai Ranking Consultancy.
<http://www.shanghairanking.com/aboutarwu.html>
- Altbach, P. G. 1996. (Ed.). The International Academic Profession: Portraits of Fourteen Countries. Princeton, NJ: The Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching.
- Buquet, Corleto, Ana Gabriela (2011). Transversalización de la perspectiva de género en la educación superior. Problemas conceptuales y prácticos. Perfiles educativos. vol.33. Pp. 211-225.
- Galaz Fontes, J. F., Gil Antón, M., Padilla González, L. E., Sevilla García, J. J., Arcos Vega, J. L., Martínez Stack et al. (2008). 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 en 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 Fontes, J.F., Gil Antón, M., Padilla González, L.E., Sevilla García, J.J., Arcos Vega, J.L., y Martínez Stack, J.G. (2012). La reconfiguración de la profesión académica en México. México: Universidad Autónoma de Sinaloa; Universidad Autónoma de Baja California.
- Grediaga Kuri, R., Rodríguez Jiménez, J. R., y Padilla González, L. E. (2004). Políticas públicas y cambios en la profesión académica en México en la última década. México: Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior.
- Kandel, I.L. 1933. Comparative Education. Boston: Houghton Mifflin.
- Lloyd, Marion Whitney; Ordorika, Sacristán, Imanol y Martínez Stack, Jorge (2013), Una aproximación a la definición de la metodología y aplicaciones de las comparaciones educativas institucionales. En Marco Aurelio Navarro Leal y Zaira Navarrete Cazales (Coords). Comparar en educación: diversidad de intereses, diversidad de enfoques, Sociedad Mexicana de Educación Comparada / Colegio de Tamaulipas, Editores. Pp. 29-46.
- Marginson, S. y Mollis, M. (2002). The Door Opens and the Tiger Leaps: Theories and Reflexivities of Comparative Education for a Global Millennium. Comparative Education Review. 45, no. 4.
- Marginson, S., y Ordorika, I. (2010). Hegemonía en la era del conocimiento. Competencia global en la educación superior y la investigación científica. México: SES, UNAM.

- OCDE. (2015). Panorama de la Educación: Indicadores de la OCDE.
<https://www.oecd.org/mexico/Education-at-a-glance-2015-Mexico-in-Spanish.pdf>
- Ordorika, Imanol. (2004). La academia en jaque. Perspectivas políticas sobre la evaluación de la educación superior en México. México: CRIM, UNAM; H. Cámara de Diputados, LIX Legislatura; M.A. Porrúa.
- Osorio-Madrid, Raúl (2011), "La investigación educativa en México: entre una semiprofesión y una práctica no consolidada", en Revista Iberoamericana de Educación Superior (RIES), México, UNAM-IISUE/Universia, vol. III, núm. 6.
<https://ries.universia.net/article/view/75/261> [consulta: 6 de febrero de 2017].
- Pinto, Rosalba, Galaz Fontes, Jesús Francisco y Padilla González, Laura Elena. (2012). Estudios nacionales sobre académicos en México: Una comparación metodológica. Revista de la Educación Superior. issn: 0185-2760 Vol. XLI (3), No. 163 Julio - Septiembre de 2012, pp. 9 – 49.
- Ramirez, Francisco O. y Tiplic, Dijana. (2014). In pursuit of excellence? Discursive patterns in European higher education research. Higher Education 67(4):439-455. DOI: 10.1007/s10734-013-9681-1
- Reinhold, S. A. K. (2008). La importancia de compararse globalmente. Altablero No. 44, enero-marzo 2008. <http://www.mineducacion.gov.co/1621/article-162391.html>
- Salmi, Jamil. (2009). The challenge of establishing world-class universities. The International Bank for Reconstruction and Development / The World Bank, DC. Washington, USA.
- SEP. (2016). S267 Fortalecimiento de la Calidad Educativa. En DGES. SEP. Documentos.
<http://www.gob.mx/sep/documentos/s267-fortalecimiento-de-la-calidad-educativa?state=published>
- Teichler, U., Arimoto, A. y Cummings, W. (2013). The Changing Academic Profession: Major Findings of a Comparative Survey. N.Y.: Springer.
- UNESCO. (1998). Benchmarking in Higher Education. Study conducted by the Commonwealth Higher Education Management Service. Paris: UNESCO.
- Urbano, V. G, Aguilar, S. G. y Rubio, O. J. (2006). Programa de Mejoramiento del Profesorado: Un primer análisis de su operación e impactos en el proceso de fortalecimiento académico de las universidades públicas. México: Secretaría de Educación Pública