



**Universidad Autónoma de Baja California**  
Instituto de Investigación y Desarrollo Educativo

**Qué hace y cómo concibe su trabajo el  
arquitecto académico.  
Una exploración a partir del estudio del personal  
académico de una universidad pública estatal**

**Tesis**  
que para obtener el grado de  
**Doctora en Ciencias Educativas**

presenta  
**Rosalba Pinto**



INSTITUTO DE  
INVESTIGACIÓN  
Y DESARROLLO  
EDUCATIVO

Ensenada, Baja California. Febrero de 2013



**Universidad Autónoma de Baja California**  
Instituto de Investigación y Desarrollo Educativo  
Doctorado en Ciencias Educativas



**Qué hace y cómo concibe su trabajo el arquitecto académico. Una  
exploración a partir del estudio del personal académico de una  
universidad pública estatal**

**TESIS**

Que para obtener el grado de

**DOCTORA EN CIENCIAS EDUCATIVAS**

Presenta

**Rosalba Pinto**

Aprobada por:

**Dr. Jesús Francisco Galaz Fontes**  
Director de tesis

**Dra. Graciela Cordero Arroyo**  
Codirectora de tesis

**Dra. Laura Elena Padilla González**  
Sinodal

**Dr. Manuel Gil Antón**  
Sinodal

**Dr. Juan José Sevilla García**  
Sinodal





Ensenada, B.C. a 22 de Enero de 2013

**ASUNTO:** Voto aprobatorio al trabajo de tesis para el grado de Doctor en Ciencias Educativas.

**Dr. Lewis McAnally Salas**  
**Coordinador del Doctorado en Ciencias Educativas**  
**Presente.**

Después de haber efectuado una revisión minuciosa sobre el trabajo de tesis presentado por la **C. Rosalba Pinto**, me permito comunicarle que he dado mi **VOTO APROBATORIO** al mencionado trabajo. Con base en lo anterior, dicho documento se considera listo para su defensa en el examen de grado de Doctor en Ciencias Educativas, sobre su trabajo titulado:

*"Qué hace y cómo concibe su trabajo el arquitecto académico. Una exploración a partir del estudio del personal académico de una universidad pública estatal".*

Esperando reciba el presente de conformidad, quedo de Usted.

Atentamente

Una firma manuscrita en tinta que parece decir "J. Galaz Fontes".

---

**Dr. Jesús Francisco Galaz Fontes**



Ensenada, B.C. a 22 de Enero de 2013

**ASUNTO:** Voto aprobatorio al trabajo de tesis para el grado de Doctor en Ciencias Educativas.

**Dr. Lewis McAnally Salas**  
**Coordinador del Doctorado en Ciencias Educativas**  
**Presente.**

Después de haber efectuado una revisión minuciosa sobre el trabajo de tesis presentado por la **C. Rosalba Pinto**, me permito comunicarle que he dado mi **VOTO APROBATORIO** al mencionado trabajo. Con base en lo anterior, dicho documento se considera listo para su defensa en el examen de grado de Doctor en Ciencias Educativas, sobre su trabajo titulado:

*“Qué hace y cómo concibe su trabajo el arquitecto académico. Una exploración a partir del estudio del personal académico de una universidad pública estatal”.*

Esperando reciba el presente de conformidad, quedo de Usted.

Atentamente

  
Dra. Graciela Cordero Arroyo



Ensenada, B.C. a 22 de Enero de 2013

**ASUNTO:** Voto aprobatorio al trabajo de tesis para el grado de Doctor en Ciencias Educativas.

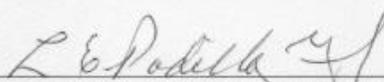
**Dr. Lewis McAnally Salas**  
**Coordinador del Doctorado en Ciencias Educativas**  
**Presente.**

Después de haber efectuado una revisión minuciosa sobre el trabajo de tesis presentado por la **C. Rosalba Pinto**, me permito comunicarle que he dado mi **VOTO APROBATORIO** al mencionado trabajo. Con base en lo anterior, dicho documento se considera listo para su defensa en el examen de grado de Doctor en Ciencias Educativas, sobre su trabajo titulado:

*“Qué hace y cómo concibe su trabajo el arquitecto académico. Una exploración a partir del estudio del personal académico de una universidad pública estatal”.*

Esperando reciba el presente de conformidad, quedo de Usted.

Atentamente

  
Dra. Laura Padilla González



Ensenada, B.C. a 22 de Enero de 2013

**ASUNTO:** Voto aprobatorio al trabajo de tesis para el grado de Doctor en Ciencias Educativas.

**Dr. Lewis McAnally Salas**  
**Coordinador del Doctorado en Ciencias Educativas**  
**Presente.**

Después de haber efectuado una revisión minuciosa sobre el trabajo de tesis presentado por la **C. Rosalba Pinto**, me permito comunicarle que he dado mi **VOTO APROBATORIO** al mencionado trabajo. Con base en lo anterior, dicho documento se considera listo para su defensa en el examen de grado de Doctor en Ciencias Educativas, sobre su trabajo titulado:

*"Qué hace y cómo concibe su trabajo el arquitecto académico. Una exploración a partir del estudio del personal académico de una universidad pública estatal".*

Esperando reciba el presente de conformidad, quedo de Usted.

Atentamente

Firma manuscrita de Manuel Gil Antón.

---

**Dr. Manuel Gil Antón**



Ensenada, B.C. a 22 de Enero de 2013

**ASUNTO:** Voto aprobatorio al trabajo de tesis para el grado de Doctor en Ciencias Educativas.

**Dr. Lewis McAnally Salas**  
**Coordinador del Doctorado en Ciencias Educativas**  
**Presente.**

Después de haber efectuado una revisión minuciosa sobre el trabajo de tesis presentado por la **C. Rosalba Pinto**, me permito comunicarle que he dado mi **VOTO APROBATORIO** al mencionado trabajo. Con base en lo anterior, dicho documento se considera listo para su defensa en el examen de grado de Doctor en Ciencias Educativas, sobre su trabajo titulado:

*"Qué hace y cómo concibe su trabajo el arquitecto académico. Una exploración a partir del estudio del personal académico de una universidad pública estatal".*

Esperando reciba el presente de conformidad, quedo de Usted.

Atentamente



---

**Dr. Juan José Sevilla García**

*A mi madre o a mí misma, que es lo mismo.*

*A mia madre o a me stessa, che è lo stesso*

*A mi dulce Raúl, al cual debo 16 extraordinarios años de matrimonio, 4 hijos maravillosos y el apoyo de 2 posgrados... si esto no es amor ...*

*A mis hermosísimos hijos, Alejandro, Rossana, Bruno y Valentina que son la razón de mi existir, y en cuyos ojos y abrazos encontré el consuelo para esos días en los cuales quería tirar la toalla... Grazie amori miei per aver capito e avermi aiutato... non è stato facile ma ci siamo riusciti... e tu, Valentina, piccola mia, hai esattamente l'età di questo dottorato... e' in arrivo una mamma che ancora non conosci!!!... Ti amo!*

*Ai due pilastri della mia vita: i miei adorati genitori Rossana (+) e Bruno, distanti oggi nel gioco crudele, eppure naturale, della vita ma sempre uniti in me, nei valori e nei sentimenti nei quali mi hanno formato perché, di nuovo, raccolgano un altro frutto che loro, solo loro, hanno seminato in me con il loro amore, pazienza ed esempio.*

*A Carmina, Vincenzo e Simona, alla cui lontananza non mi abituerò mai! Ti adoro!!!*

*A Kiyoko y a Julia, porque siempre que voy a tocar a sus puertas, las encuentro ya abiertas.*

*A Alberto Samoná y Anna María Puleo cuyos talentos como arquitectos y entrega como maestros propiciaron, durante el periodo universitario, una formación que no fue de un arquitecto más, sino de una profesionalista apasionada.*

*In particular è alla Prof. Arch. Anna Maria Puleo a chi, senza dubbio, devo l'ispirazione per la realizzazione di questo lavoro.*

## *Agradezco de corazón:*

*A Jesús Galaz Fontes por haber aceptado ser mi director de tesis en un camino aventurado, por los espacios de un saber (el saber de la arquitectura) que me permitió recuperar una parte de mí con la cual ya no esperaba poder reconciliarme, por su paciencia y su calma que en muchos momentos me ayudaron a avanzar cuando todo parecía ofuscado.*

*A Graciela Cordero por haber aceptado ser mi codirectora, por haberme guiado con una especial dedicación en el camino nuevo (y tan anhelado) de la observación interpretativa donde la atención paciente y la escucha silente son actitudes necesarias y para mí casi desconocidas. . . te agradezco todas las horas pasadas juntas, todas las lecturas, todas las palabras, todas las miradas. Sin ti esto no habría sido posible.*

*A Laura Padilla, por su entrega a este trabajo, por su compromiso tan especial, por sus palabras de aliento, por sus cuidadosas revisiones y constante orientación que me abrieron perspectivas no consideradas y me hicieron recuperar matices omitidos o simplemente desconocidos y que lograron darle a este trabajo una definición y una profundidad que, de otra forma, no habría podido tener.*

*A Juan José Sevilla por sus constantes palabras de aliento y sus acertadas y cariñosas observaciones, siempre señaladas con una delicadeza y una atención muy especial y que han hecho de este trabajo algo que me llena de orgullo.*

*A Manuel Gil Antón por haberme abierto la puerta a su mundo de conocimiento, haberme guiado palabra por palabra y línea por línea en un viaje a través de una acumulación de saber para mí desconocido y que me ha proporcionado una perspectiva que me ha enriquecido enormemente como investigadora y como persona; por haber creído en mí y haber detectado, durante este duro camino, cada uno de mis pequeños avances, por habérmelos mostrados cuando yo no lograba verlos y haberlos celebrados con un entusiasmo tan cálido y cariñoso, por el cual no tengo palabras.*

A *Juan Iván Nieto* y *Oscar Roberto López Bonilla*, respectivamente en calidad de director vigente y anterior de la Facultad de Ingeniería Arquitectura y Diseño de la UABC, así como a todos mis compañeros de trabajo y en especial a *Lina Meza*, a los maravillosos *Sara, Luisa y Eliuth* por el apoyo y el cariño que me han brindado.

De igual manera a *David Rodríguez* y *Álvaro Díaz* respectivamente en calidad de director vigente y anterior de la Facultad de Artes de la UABC en Ensenada, y a todos mis compañeros de trabajo que, en este espacio tan único, maravilloso y especial me hicieron sentir siempre la bienvenida a pesar del poco tiempo que tenían de conocerme como colega. Unas gracias en especial a la atención tan puntual de *Carlos*, y *Manuel*, y a *Amalia* por su disponibilidad incondicional y su sonrisa siempre cálida y presente.

Gracias, con todo mi amor, a mi familia política y en particular a mi suegra *María Isabel* que me alentó, felicitándome en cada momento por mi esfuerzo, Los amo.

A todas las mamás de los amiguitos de mi Valentina que me ayudaron siempre que lo necesité: y en especial a *Mari Paz, Pilar, Ana, Beatriz*.

Un agradecimiento especial a *Julia, Kiyoko, Flor, Alejandra, Fabiana* y *Souhaila* por haberme brindado su cariño, apoyo y aliento para seguir cuando ya las fuerzas no me alcanzaban... y al pequeño *Youssef Rachid*, gracias de corazón por haber llegado justo a tiempo para mi examen de defensa!

A mis estudiantes, maravillosos por la paciencia que me han tenido y por el afecto que incondicionalmente y constantemente me han demostrado.

Finalmente, un gracias muy especial a los *arquitectos académicos de la Facultad de Arquitectura y Diseño* de la UABC que me dedicaron parte de su precioso tiempo para realizar este trabajo con una generosidad y disponibilidad realmente conmovedoras, así como al arquitecto *Antonio Ley* que, en calidad de director de la FAD de la UABC, me brindó, en todo momento, el apoyo necesario para la realización de este estudio, pero en especial a *Magda, Alberto, Ana María, Antonio, Alilio, Ana, Estrella* y *Fabio* extraordinarios arquitectos y académicos a los cuales debo este trabajo.

*“...la ciudad que uno u otro arquitecto construirá será totalmente distinta,  
pero en ambos casos afectará a todos los ciudadanos”*

*Roberto Goycoolea Prado, 1998*

## **Qué hace y cómo concibe su trabajo el arquitecto académico.**

### **Una exploración a partir del estudio del personal académico de una universidad pública estatal**

#### **Resumen**

El surgimiento de la profesión académica se ubica como un parteaguas en el proceso de transición de la universidad tradicional a moderna. En el panorama de la investigación educativa en México se ha abierto una línea de investigación especialmente dedicada al oficio académico, y una de las dimensiones que abarca, aunque una de las menos exploradas, es la afiliación disciplinaria. El interés de este trabajo de tesis doctoral se centra en el quehacer del arquitecto académico, que se estudia a partir del personal académico en este campo, de una universidad pública estatal, la Universidad Autónoma de Baja California (UABC). Se aborda sobre su formación, y de manera exploratoria, se describe el trabajo del arquitecto académico. Para ello, se analizó la literatura de este campo disciplinario, considerando a los arquitectos como profesionistas y como académicos en el contexto de la educación superior. Se caracterizó el perfil del arquitecto académico de la Facultad de Arquitectura y Diseño de la UABC y así mismo se analizó su quehacer en el marco del estudio nacional sobre académicos RPAM 2007. Se revisó la forma en la cual el arquitecto académico de la FAD de la UABC concibe su trabajo y en especial su trabajo de investigación. Este estudio es, por tanto, exploratorio y descriptivo, y en él se utilizaron técnicas cuantitativo-cualitativas de recopilación de información.

#### **Palabras clave**

Arquitectura, arquitectos, personal académico, afiliación disciplinaria, educación superior, México.

---

**ÍNDICE GENERAL**

ÍNDICE GENERAL.....	i
ÍNDICE DE TABLAS .....	vi
ÍNDICE DE FIGURAS.....	viii
CAPÍTULO 1. INTRODUCCIÓN .....	1
1.1 Planteamiento del problema .....	2
1.2 Preguntas de investigación.....	9
1.3 Objetivos de investigación .....	10
1.4 Antecedentes.....	11
1.5 Justificación .....	12
1.6 Estructura del trabajo .....	14
CAPÍTULO 2. EL ESCENARIO.....	16
2.1 La educación superior .....	16
2.1.1 Educación superior en América Latina .....	16
2.1.2 El contexto mexicano .....	20
2.2 La profesión académica .....	31
2.2.1 Consideraciones en torno a la profesión académica.....	32
2.2.2 Una aproximación a la profesión académica en Estados Unidos.....	40
2.2.3 La profesión académica en México: estado de la cuestión .....	45
2.2.4 El oficio académico mexicano .....	48
2.3 Un rasgo de la diversidad constante en la comunidad académica: la afiliación disciplinaria .....	51
2.3.1 El fenómeno de la multiplicación de las disciplinas .....	52
2.3.2 Tribus y territorios académicos: las culturas de las disciplinas.....	56

---

**CAPÍTULO 3. EL CONTEXTO: LA ARQUITECTURA COMO DISCIPLINA**

<b>ACADÉMICA</b> .....	60
3.1 La arquitectura como disciplina: en búsqueda de una ubicación.....	61
3.1.1 Las taxonomías clásicas del conocimiento.....	61
3.1.2 En búsqueda de una ubicación: un “ajuste cómodo”.....	63
3.2 Ser un arquitecto .....	70
3.2.1 Evolución de las profesiones en México: una mirada a los arquitectos....	71
3.2.2 La profesión de arquitecto: un intento para delinearla.....	83
3.3 Ser un arquitecto en la academia .....	90
3.3.1 El reporte Boyer .....	95
3.3.2 La diversidad como una fortaleza a preservar de la vida académica .....	97
3.3.3 El arquitecto académico investigador: ¿un rol espontáneo o impuesto? .....	100
3.3.4 Los arquitectos como académicos: ¿un gremio aislado? .....	103
3.4 La Facultad de Arquitectura y Diseño de la Universidad Autónoma de Baja California .....	106
3.4.1 La Universidad Autónoma de Baja California .....	107
3.4.2 La unidad académica escenario de este estudio: algunos momentos importantes de su historia .....	108

**CAPÍTULO 4. UNA APROXIMACIÓN METODOLÓGICA AL ARQUITECTO**

<b>ACADÉMICO (DOS MIRADAS)</b> .....	111
4.1 Tipo de estudio: consideraciones metodológicas .....	112
4.2 Una mirada descriptiva: el estudio cuantitativo.....	118
4.2.1 Un poco de contexto .....	119
4.2.2 El estudio sobre los arquitectos académicos de la FAD de la UABC .....	121
4.2.3 Descripción de los sujetos del estudio.....	122
4.2.4 El instrumento, su aplicación y tasa de respuesta.....	127
4.2.5 Captura de la información, validación y base de datos .....	130
4.2.6 Procedimiento de investigación del estudio cuantitativo .....	132
4.2.7 Procedimiento de investigación: descripción de las fases de trabajo .....	134
4.3 Acercamiento interpretativo al objeto de estudio .....	139

---

4.3.1 Procedimiento de investigación del estudio interpretativo .....	143
4.3.2 Descripción de las etapas y fases del trabajo interpretativo .....	145
CAPÍTULO 5. PERFIL DEL ARQUITECTO ACADÉMICO DE LA FACULTAD DE ARQUITECTURA Y DISEÑO DE LA UABC .....	158
5.1 Características demográficas del académico de la FAD .....	161
5.2 Formación y nivel educativo de los padres y de la pareja .....	163
5.3 Incorporación a la vida académica .....	166
5.4 Situación laboral general y actividades .....	168
5.5 Dedicación al trabajo académico .....	172
5.6 Productividad en investigación en los últimos tres años .....	176
5.7 Percepciones de los académicos: vocación y compromiso .....	185
5.7.1 La orientación en la vocación académica .....	185
5.7.2 El compromiso .....	187
CAPÍTULO 6. RESULTADOS DEL ACERCAMIENTO INTERPRETATIVO Y DISCUSIÓN .....	192
6.1 Los arquitectos participantes: ¿quiénes son? .....	193
6.2 De arquitectos a arquitectos académicos: condiciones de una metamorfosis, circunstancias y sus razones .....	194
6.2.1 Periodos de incorporación a la vida académica .....	195
6.2.2 Formación e incorporación a la profesión académica: 8 líneas del tiempo .....	198
6.2.3 Edad a la incorporación a la profesión académica .....	200
6.2.4 Incorporación a la vida académica: las circunstancias y las razones .....	202
6.3 Dedicación al trabajo académico y libre profesión .....	206
6.3.1 Premios a la dedicación al trabajo académico .....	207
6.3.2 Ejercicio profesional: ¿frontera entre academia y profesión? .....	210
6.4 La práctica investigativa (de los arquitectos académicos) .....	214
6.4.1 Investigación en arquitectura: significados atribuidos a dicha tarea .....	216

---

6.4.2 Objetos de estudio .....	222
6.4.3 La productividad académica.....	225
6.4.4 Los foros académicos para la arquitectura como disciplina .....	231
6.4.5 El lado ingenieril de la arquitectura y una historia de éxito académico ..	234
CAPÍTULO 7. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES .....	241
7.1 Caracterizaciones que el análisis de la literatura permitió en torno al objeto de estudio.....	241
7.1.1 La arquitectura como campo disciplinario inexistente en el mapa del territorio intelectual.....	242
7.1.2 Los arquitectos, como profesionistas y como académicos, en la literatura .	243
7.2 El perfil del arquitecto académico de la FAD de la UABC, caracterizado en el marco del estudio nacional sobre académicos, RPAM 2007 .....	247
7.2.1 Las razones de la incorporación a la academia .....	249
7.3 El quehacer de los arquitectos académicos de la FAD de la UABC en el marco del estudio nacional sobre académicos RPAM 2007 .....	250
7.3.1 Dedicación al trabajo académico y a sus tareas sustantivas.....	250
7.3.2 Dedicación (¿premiada?) al trabajo académico .....	252
7.3.3 El ejercicio profesional (es un rasgo, no un contenedor).....	253
7.4 Cómo concibe su trabajo el arquitecto académico de la FAD de la UABC.....	254
7.5 Conclusiones generales y aportaciones .....	257
7.6 Recomendaciones y planteamientos para estudios futuros .....	260
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	264
ANEXOS.....	279
Anexo 1. Criterios para la identificación de los arquitectos académicos en la encuesta RPAM de 2007 .....	280
Anexo 2. Carta al director de la FAD de la UABC (estudio cuantitativo).....	283

---

Anexo 3. Instrumento del estudio RPAM 2007 (utilizado también para el estudio RPAM-FAD/UABC 2010) .....	284
Anexo 4. Proceso de validación y de variables derivadas. Breve nota metodológica .....	297
Anexo 5. Guión de entrevista semiestructurada .....	298
Anexo 6. Carta al director de la FAD de la UABC (estudio cualitativo).....	301
Anexo 7. Prototipo de carta enviada a los arquitectos académicos para solicitar cita para la realización de la entrevista.....	303
Anexo 8. Categorización del 28/02/10.....	304
Anexo 9. Carta a los arquitectos participantes para la entrega de las transcripciones de las entrevistas concedidas .....	305
Anexo 10. Categorización del 22/02/12.....	306

---

 ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. Elementos que varían (Brunner, 1987) y que permanecen en la transición entre la Universidad Tradicional y la Universidad Moderna .....	17
Tabla 2. Instituciones, matrícula y académicos en México en 1949 según el Primer Censo Nacional Universitario, del Instituto de Investigaciones Sociales de la UNAM .....	21
Tabla 3. Datos básicos de la educación superior en México (1949 – 1992) .....	28
Tabla 4. Incremento del número total de profesores contratados para impartir la materia de matemáticas y ciencias en una universidad colonial estadounidense, entre 1800 y 1860.....	53
Tabla 5. Variación de la importancia del descubrimiento a lo largo de diferentes disciplinas (según Becher, 2001).....	58
Tabla 6. Características epistemológicas de las categorías del conocimiento académico, según Becher (2001) .....	68
Tabla 7. Profesionistas residentes y forasteros en la Ciudad de México respectivamente en 1845 y 1854.....	77
Tabla 8. Distribución, en cinco categorías, de los arquitectos académicos norteamericanos sugerida por Gregory S. Palermo <sup>1</sup> en 1991 .....	98
Tabla 9. Separaciones existentes en el ámbito de la arquitectura, según las indicaciones de la literatura específica .....	106
Tabla 10. Algunas diferencias entre investigación cuantitativa y cualitativa .....	114
Tabla 11. Elementos que caracterizan al estudio nacional sobre académicos RPAM 2007 .....	120
Tabla 12. Universo y sujetos de los estudios RPAM 2007.....	125
Tabla 13. Procedimiento para seleccionar los sujetos de los estudios .....	126
Tabla 14. Instrumento del estudio RPAM 2007 <sup>1</sup> .....	127
Tabla 15. Aplicación del instrumento y tasa de respuesta de los estudios RPAM 2007 y RPAM-FAD/UABC 2010 .....	130
Tabla 16. Captura de la información y base de datos de los estudios de los estudios RPAM 2007 y RPAM-FAD/UABC 2010 .....	131

---

Tabla 17. Estudio cuantitativo: esquema del procedimiento de trabajo .....	133
Tabla 18. Estudio cualitativo: esquema del procedimiento de trabajo .....	144
Tabla 19. Matriz de relaciones (■), entre fases y dimensiones que se privilegiaron en el análisis realizado en el estudio nacional Rasgos 1992 .....	159
Tabla 20. Matriz de relaciones(■), entre fases y dimensiones que se .....	160
Tabla 21. Características demográficas.....	162
Tabla 22. Formación y nivel educativo de los padres y de la pareja.....	164
Tabla 23. Incorporación a la carrera académica.....	166
Tabla 24. Situación laboral general y actividades.....	169
Tabla 25. Dedicación al trabajo académico .....	173
Tabla 26. Productividad en investigación en los últimos tres años (los criterios derivados de la ciencia dura) .....	178
Tabla 27. Productividad en investigación en los últimos tres años: una mirada a otras productividades.....	183
Tabla 28. Vocación Académica .....	186
Tabla 29. Compromiso.....	188
Tabla 31. La “investigación como tal” y la otra investigación .....	222
Tabla 32. Temáticas de las Líneas de Generación y Aplicación del Conocimiento (LGAC),y objetos de estudio (OE) organizadas por cuerpo académico (CA) .....	224

---

 ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. La profesión académica y sus elementos constitutivos: esquematización del modelo clásico descrito por Brunner y Flisfisch (1989) .....	38
Figura 2. Proceso de profesionalización académica tardía: la oposición entre lo tradicional y lo moderno .....	40
Figura 3. Dimensiones constitutivas de los académicos como grupo diferenciado: articulaciones posibles a establecer (fuente: García Salord et al., 2005, p. 119).....	47
Figura 4. Centralidad de relación entre los académicos y los contenidos de las disciplinas como la tesis medular del planteamiento de las tribus y los territorios académicos de Becher (2001) .....	57
Figura 5. Comparación entre las organizaciones de los campos disciplinarios, a partir de los planteamientos de Biglan y de Kolb, según Becher (2001) ...	62
Figura 6. Croquis realizado por Le Corbusier (1979) durante la segunda conferencia “Amigos del Arte” y contenida en el texto Précisions sur un état présent de l’architecture et de l’urbanisme.....	64
Figura 7. Ubicación de la arquitectura como disciplina a partir de la clasificación de los campos de saber planteada por Biglan (1973).....	66
Figura 8. Elementos epistemológicos de las categorías del conocimiento duro y blando aplicado que permiten la determinación del ámbito de la Arquitectura.....	69
Figura 9. Preguntas de investigación, objetivos y acercamientos metodológicos relativos al presente estudio.....	117
Figura 10. Ciclo de muestreo teórico como se realizó en el presente estudio .....	146
Figura 11. Porcentajes de productividad académica nula, en investigación en los últimos tres años, de los arquitectos académicos de TC de la FAD de la UABC, comparados con los académicos de TC a nivel nacional en el marco del estudio RPAM 2007.....	179
Figura 12. Productividad académica promedio, en investigación en los últimos tres años, de los arquitectos académicos de TC de la FAD de la UABC,	

---

comparados con los académicos de TC a nivel nacional en el marco del estudio RPAM 2007 .....	180
Figura 13. Desviaciones estándar de la productividad académica promedio en investigación en los últimos tres años, de los arquitectos académicos de TC de la FAD de la UABC, comparados con los académicos de TC a nivel nacional en el marco del estudio RPAM 2007.....	181
Figura 14. Porcentajes de productividad académica central (entre 1 y 4 productos) en investigación en los últimos tres años, de los arquitectos académicos de TC de la FAD de la UABC, comparados con los académicos de TC a nivel nacional en el marco del estudio RPAM 2007.....	182
Figura 15. Porcentajes de productividad académica, relativos a la variable otros productos, en los últimos tres años, de los arquitectos académicos de TC de la FAD de la UABC, comparados con los académicos de TC a nivel nacional en el marco del estudio RPAM 2007.....	184
Figura 16. Porcentajes de expresiones más altas, en valor absoluto, en la escala de respuestas graduadas de tipo Likert, para expresar su compromiso en la actividad académica de los arquitectos académicos de TC de la FAD de la UABC, comparados con los académicos de TC a nivel nacional en el marco del estudio RPAM 2007.....	189
Figura 17. Porcentajes de las expresiones más altas y altas, en valor absoluto, en la escala de respuestas graduadas de tipo Likert, para expresar su compromiso en la actividad académica de los arquitectos académicos de TC de la FAD de la UABC.....	191
Figura 18. Representación metafórica de la estructura de análisis y discusión de los resultados cualitativos.....	192
Figura 19. Momentos de la historia de la fundación de la actual FAD de la UABC, e incorporación de los participantes a la Institución .....	195
Figura 20. Líneas del tiempo de vida de los participantes: formación e ingreso a la academia con contrato de TC .....	199

---

Figura 21. Variación de las edades relativas a dos momentos centrales de la vida académica de los participantes y en relación a la edad de éstos al momento de la realización de la entrevista .....	201
Figura 22. Interacción y equilibrio entre arquitectura e ingeniería (Croquis realizado por Le Corbusier, 1979) .....	239
Figura 23. Elementos que tienen en común y elementos en los cuales difieren el perfil del arquitecto académico de la FAD de la UABC y el perfil del académico a nivel nacional, derivado del estudio sobre académicos RPAM 2007 .....	248
Figura 24. Comparación entre elementos del quehacer del arquitecto académico de la FAD de la UABC y del académico nacional (RPAM 2007).....	251

## CAPÍTULO 1. INTRODUCCIÓN

En un texto de 1977 de Ludovico Quaroni, que era imprescindible leer durante la trayectoria de estudiantes de arquitectura, entre aquellos que nos formamos después de la década de los setenta, el autor genera un lista de qué es la arquitectura, a partir del punto de vista de varios grupos sociales para cerrar con una visión de la arquitectura para quien la eligió como oficio:

Desde el punto de vista del político la arquitectura es el resultado, bueno o malo, según la posición del mismo político, del uso que el poder hizo, en un periodo dado, del territorio y de las intervenciones hechas sobre ello.

Mirada a través de ojo del historiador, la arquitectura también es la documentación de la capacidad de una cultura de representarse a sí misma.

Examinada con la óptica selectiva del historiador del arte la arquitectura es sobre todo una de las manifestaciones del genio artístico de quien obró mejor que los demás en un determinado periodo. Al crítico le interesan las realizaciones en sus evaluaciones relativas, independientemente o casi de los procedimientos seguidos y de la historia de su proceso de diseño creativo, y le interesa, junto con las figuras de los grandes arquitectos responsables de aquellos 'monumentos', el evolucionar, el recambio entre varias escuelas y varios movimientos.

Vivida en primera persona por quien es arquitecto, o lo está deviniendo, la arquitectura debería interesar, además que por todo lo dicho hasta aquí, como el resultado de una actividad natural para el hombre, que trata de humanizar el espacio natural con los medios que la cultura a la cual pertenece le pone a disposición (Quaroni, 1977, p 17).

Con este trabajo se pretende contribuir a la lista de Quaroni (1977), y dar visibilidad a la percepción de la arquitectura de quienes, al haberla elegida como un oficio, se incorporan a la academia y propician el avance del conocimiento de ésta como campo disciplinario.

Pero también se pretende dar visibilidad a este grupo de arquitectos que, aparentemente de forma atípica, en algún momento de su vida laboral escogieron quedarse en el lado de la historia en la cual el contexto académico permite y obliga tener en cuenta todas las miradas, como punto de partida necesario, para generar una aportación al saber y por ende una aportación la profesión en un contexto diferente al que supone su ejercicio.

Con la inquietud de realizar un estudio descriptivo dedicado a un segmento de la realidad académica nacional, constituido por los arquitectos académicos mexicanos, en agosto de 2007 nació este proyecto de tesis doctoral. La intención inicial fue aprovechar la base de datos que se estaba generando en ese momento

gracias a la aplicación de una encuesta a nivel nacional sobre académicos denominada La Reconfiguración de la Profesión Académica en México (RPAM) (Galaz Fontes et al., 2008). Una primera aproximación a los datos reveló que la muestra nacional contenía un número pequeño de académicos del área de arquitectura para que un estudio cuantitativo permitiera una descripción representativa del perfil del arquitecto académico mexicano.

Ante esta situación se llegó a la conclusión que para fortalecer la base informática del estudio era necesaria una aplicación complementaria de la encuesta RPAM y que el centro del proyecto se trasladara a la descripción de los arquitectos que se desempeñaban como académicos en una universidad pública estatal: la Universidad Autónoma de Baja California.

Para contextualizar la descripción obtenida, los datos de la UABC se compararían con las características de los arquitectos académicos según la encuesta Nacional RPAM.

Por otro lado con la finalidad de enriquecer el análisis de los datos cuantitativos, se procedería al estudio interpretativo de información obtenida mediante entrevistas semiestructuradas, dirigidas a los arquitectos académicos de tiempo completo de la UABC, que aborda la descripción del su quehacer académico, y en particular de su trabajo de investigación, a partir del significado que los mismos entrevistados atribuyen a su naturaleza.

### **1.1 Planteamiento del problema**

El surgimiento de la profesión académica se ubica como un parteaguas en el proceso de transición de la universidad tradicional a moderna, y puede considerarse uno de los rasgos más importantes de la misma (Brunner, 1987; Fuentes Molinar, 1989).

Según Brunner y Flisfisch (1989), es posible definir a la profesión académica como un tipo de relación, recíproca y única, entre el mercado y la comunidad académica. Como tal el oficio académico, centrado en la enseñanza y generación del conocimiento:

- a) constituye un sistema de competencia y distribución de prestigio entre académicos regulado por la propia comunidad;
- b) hace referencia a un mercado que se compone de posiciones, que gozan de prestigios diferenciales, asignadas en el interior de las universidades por la comunidad académica;
- c) regula los procesos de ocupación de vacantes mediante la competencia: entre académicos por posiciones y entre universidades por académicos, y establece la idoneidad de los candidatos esencialmente por criterios de prestigio académico.

Las características que se señalan aluden, según Brunner y Flisfisch (1989), a un “modelo clásico de profesión académica” (p. 177) que se caracteriza por la intervención decisiva de su comunidad en el control de un mercado regulado esencialmente por criterios de carácter académico.

En los países latinoamericanos la realidad es distinta. La profesionalización académica se alcanza generalmente con la implantación tardía de algún modelo extranjero análogo, consolidado y prestigioso (Brunner y Flisfisch, 1989).

De acuerdo con Gil Antón (2004), este es el caso de la educación superior mexicana, y de la profesión académica que le corresponde. Para comprenderlas es necesario considerar el proceso imitativo del cual resultan, así como los modelos objetos de dicho proceso. Esto incluye un análisis de todas las contradicciones derivadas de las diferencias entre los contextos *donadores* y el *receptor*, que además, según el autor, se encuentran ya en discusión en su contexto originario.

A partir de estas consideraciones, parece legítimo que en el panorama de la investigación educativa en México se abriera una línea de investigación especialmente dedicada al oficio académico y a sus miembros. Gracias a investigadores que, en grupo o de forma aislada, dirigieron su interés al estudio de los académicos mexicanos, se abrió, en los años ochenta, una línea de investigación de alcance nacional (García Salord, Grediaga y Landesmann, 2005). Los interesados en el nuevo campo de estudio pretendían generar información respecto a los académicos que se desempeñaban en el país, ya que de ellos poco o nada se sabía hasta ese momento (Fuentes Molinar, 1987; Gil Antón et al., 1994;

Kent, 1986). El académico, por lo tanto se empezó a delinear como un nuevo objeto de estudio en el campo de la investigación educativa llegando a establecerse, con el tiempo como un campo de conocimiento, cada vez más sólido.

Clark (1987) señala que la profesión académica es un extraño oficio compuesto de una amplia cantidad de disciplinas. Según el autor, “las actividades académicas se dividen y se agrupan de dos maneras: por disciplina y por establecimientos” (Clark, 1991, p. 55). De acuerdo a Gil Antón et al. (1994), entre los rasgos de la diversidad de la profesión académica, la pertenencia a un campo disciplinario y la adscripción a algún establecimiento de educación superior, representan las características básicas que permiten delimitar claramente al rol social del académico.

A partir de esta premisa, Clark (1991) señala que la educación superior logra una dimensión metanacional e internacional, esencialmente cuando se analiza por su modalidad de organización disciplinal y que, sin duda, la disciplina, por arriba de la institución, tiende a ser la fuerza que domina la vida laboral de los académicos. De acuerdo con lo anterior, en 1987 publica un trabajo en el cual devuelve “un examen cuidadoso de los diferentes entornos en los cuales los académicos trabajan” (Boyer, 1987, p. xv) a partir de un estudio de carácter cuantitativo-cualitativo, realizado al considerar la afiliación disciplinaria como el eje central de su investigación.

A su vez, Becher (2001) hace de la relación que exista entre las formas y las comunidades del conocimiento, o sea la afiliación disciplinaria la tesis central de un trabajo de carácter cualitativo que realiza en 1989.

En el contexto nacional, Gil Antón et al. (1994) señalan que la afiliación disciplinaria es un tema relevante pero entre las dimensiones menos exploradas del cuerpo académico nacional.

Regresando por un momento al trabajo de Clark (1991), en un análisis que el autor propone para comprender el fenómeno de la multiplicación de las disciplinas al interior del panorama de la educación superior, identifica cuatro tipos de procesos responsables de dicho fenómeno, que en parte se traslapan, y que se describirán con detalle en el capítulo 2 del presente trabajo.

Entre éstos, el autor describe un proceso que define como *programa de afiliación* y que se refiere a una etapa de la educación superior norteamericana, en la cual el conocimiento acerca de un oficio, que hasta este momento se transmitía y aprendía sobre la marcha, mediante el ejercicio del mismo, pasa a ser incluido como disciplina a la universidad, junto con los procesos paralelos de establecer quién y bajo qué condiciones, una vez otorgado el título, detenta el poder de certificar el ejercicio de la profesión. En lo específico, Clark señala que en Estados Unidos cuando este proceso se empieza, entre 1880 y 1890, se refiere únicamente a medicina, abogacía y teología y que, al empezar, el poder de la certificación queda como un cometido muy específico de la universidad.

Paralelamente a éste, Clark (1991) describe otro proceso que define de *dignificación* y en el cual a la academia se admiten disciplinas consideradas hasta este momento inadecuadas para el contexto universitario. En este sentido el autor menciona semiprofesiones, casiprofesiones y profesiones menores como es el caso de farmacia o enfermería.

En una dinámica muy parecida, la historia de las profesiones en México, de la cual se trazan los lineamientos principales en el capítulo 3, muestra que cuando en la época colonial se inauguró la formación académica en la Nueva España, no todas las profesiones derivaban de una formación académica. Paulatinamente, ésta se fue abriendo a la incorporación de oficios que en un principio se encontraban a cargo de asociaciones gremiales, como el gremio de albañiles y arquitectos que se funda en 1599 y que controla hasta 1786, con la fundación de la Academia de San Carlos, la formación de sus agremiados. En este contexto, la lucha entre la academia, las asociaciones gremiales y la forma de gobierno en turno para detentar el poder de la certificación del ejercicio profesional, se convierte en un aspecto característico de la historia de las profesiones en México, junto a otro rasgo que sobresale y que se refiere al distinto prestigio que las profesiones llegan a gozar a través de tiempo (Vázquez, 1982).

Cuando la universidad latinoamericana emprende su proceso de transformación de tradicional a moderna y se empieza a manifestar una aproximación a modelos extranjeros de la educación superior, considerados

clásicos, hay una resistencia interna generada por el grupo de individuos, algunos catedráticos, que conforman el profesorado. En este contexto, Brunner y Flisfisch (1989) señalan una actividad académica esencialmente docente, orientada a la formación de profesionistas, para “profesiones **no académicas** [énfasis en negritas del texto original]” (p. 186) y realizada por un segmento de la comunidad profesional para la cual, tal y como indican los autores, “ocupar una posición universitaria es nada más un elemento secundario. Primordialmente se es abogado, médico, ingeniero y así por delante” (Brunner y Flisfisch, 1989, p. 186).

Si por profesiones académicas se consideran a las profesiones cuyo mercado laboral preferente es la academia, es posible decir que en este grupo se encuentran las disciplinas duras y blandas puras (Becher, 2001), como es el caso, por ejemplo, de Física e Historia que constituyen campos muy consolidados entre las áreas disciplinarias puras (Chiroleu, 2003).

Por otra parte, en las profesiones no académicas se consideran a aquellas profesiones que tienen dos mercados laborales de referencia, más cuyo mercado preferente ha sido históricamente el mercado profesional. En éstas, como indican Brunner y Flisfisch (1989), se encuentran profesiones como médicos e ingenieros cuyas áreas disciplinarias pueden considerarse entre las duras aplicadas; así mismo se encuentran a los abogados cuya área disciplinaria, el derecho, pertenece al área blanda aplicada.

A partir de la clasificación propuesta entre *profesiones académicas* (con un mercado laboral preferente en la academia y campos disciplinario esencialmente ubicados en el área pura) y *profesiones no académicas* (con un mercado laboral preferente en el campo profesional y campos disciplinarios esencialmente aplicados) en este trabajo se plantea que, entre estas últimas, puede ser considerada por proximidad la profesión de arquitecto y cuyo campo disciplinario puede considerarse aplicado, como se mostrará detalladamente en el capítulo 3.

El reconocer y caracterizar, a partir de la contribución de Brunner y Flisfisch (1989), a las profesiones no académicas permite pensar que, entre los estudios que se encauzan al análisis el profesorado a partir del eje central de las disciplinas, sería pertinente dedicar un espacio específico a los académicos que pertenecen por

formación a las disciplinas consideradas no académicas. Más allá de lo que parece ser un juego de palabras, se considera que hay cuestiones sustantivas detrás de la dedicación de tiempo completo a la academia por parte de un grupo de profesionistas que, ante su incorporación, son considerados profesionistas no académicos y de los cuales, según Chiroleu (2003), existe además la impresión generalizada de que eligieron la carrera académica por encontrarse entre “aquellas personas que por diversos motivos no tienen aptitudes para encarar iniciativas autónomas en el mercado ocupacional” (p. 7).

En el campo de la arquitectura, que es el de interés de este trabajo, se han realizado algunos estudios al respecto (y cuyo contenido se examina en el capítulo 3). Quizás el más significativo para los fines de la presente investigación sea el estudio, titulado *Building Community: A New Future for Architectural Education and Practice. A Special Report*, publicado en 1996 en el cual se examinan las posibilidades de la formación en el campo disciplinario de la arquitectura en su evolución en los Estados Unidos y se propone un marco de referencia para renovarla junto a la práctica profesional.

En general, el planteamiento de los trabajos mencionados tiene un origen diferente al planteamiento que se ha tratado delinear hasta este momento en el presente apartado y que parte de algunas consideraciones acerca la profesión académica como campo de estudio, para llegar al examen de la misma en el ámbito disciplinario de la arquitectura.

En los trabajos mencionados, se parte de una consideración general acerca de la importancia imprescindible que reviste la arquitectura como disciplina, cuyos productos nos rodean con implicaciones fundamentales tanto en el entorno construido que abriga nuestras acciones como seres humanos, como en los espacios en ellos contenidos que influyen en niveles muy profundos de las vidas de quienes los ocupan. Como indica Goycoolea (1998), “la ciudad que uno u otro arquitecto construirá será totalmente distinta, pero en ambos casos afectará a todos los ciudadanos” (s.p.).

De aquí surge el interés por conocer quiénes, en el contexto académico, se hacen cargo de la formación de los arquitectos, aquellos hombres y mujeres

responsables de construir nuestras casas, puentes y plazas (Boyer y Mitgang, 1996).

Una parte importante de los estudios relativos a la arquitectura como disciplina académica, descansa sobre asuntos que se refieren esencialmente al aspecto formativo y, por consecuencia, delinea a los actores que se mueven en el espacio docente de este contexto. Sin embargo, en la *Carta de la formación en arquitectura*, ratificada por La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (por sus siglas en inglés, UNESCO) y la Unión Internacional de Arquitectos (UIA) en 2005, en el capítulo III, entre las *condiciones y requisitos de una escuela acreditada*, en el número 7, se señala que “la investigación y la publicación deben ser consideradas como actividades inherentes a los profesores de Arquitectura” (Unión Internacional de Arquitectos, 2005, p. 6)

Un análisis más detallado del trabajo de Boyer y Mitgang (1996), muestra que, a pesar de tratarse de un estudio esencialmente orientado a los aspectos formativos en las escuelas de arquitectura norteamericanas, dedica un espacio específico a examinar el quehacer académico como la suma de diferentes tareas en el contexto de una diversidad enriquecedora.

El análisis de la literatura previa indica que en México, a pesar de contar ya con numerosos trabajos dedicados al estudio del académico, no hay información respecto a los académicos que específicamente se desempeñan en el campo de la arquitectura, y sobre todo que hacen una aportación a la disciplina a partir de la tarea sustantiva de la investigación.

Por lo tanto se considera relevante subrayar esta falta e indicar la necesidad de un trabajo de investigación como el presente que se dedique, de manera exploratoria, a la descripción del trabajo del arquitecto académico en una universidad pública estatal.

## 1.2 Preguntas de investigación

A la luz de cuanto se ha examinado hasta ahora, se considera el planteamiento de la siguiente pregunta a nivel general:

### **¿Qué hace y cómo concibe su trabajo el arquitecto académico, de la FAD de la UABC?**

Para puntualizar el cuestionamiento anterior se abordaron las siguientes preguntas específicas:

1. ¿De qué manera la literatura relativa al tema caracteriza a la arquitectura como campo disciplinario y a los arquitectos como profesionistas y como académicos y cómo describe su quehacer en el contexto de la educación superior?
2. ¿Qué perfil tiene el arquitecto académico de la FAD de la UABC y cómo se caracteriza en el marco del estudio nacional sobre académicos RPAM 2007?
3. ¿Cómo se describe el quehacer de los arquitectos académicos de la FAD de la UABC, en el marco del estudio nacional sobre académicos RPAM 2007?
4. ¿Cómo concibe el arquitecto académico de la FAD de la UABC su trabajo y en especial su trabajo de investigación?
  - 4.1 ¿Cuál es la percepción del arquitecto académico de la FAD de la UABC acerca de las prácticas académicas, en particular de las de investigación y cuál es su relación con la práctica profesional?
  - 4.2 ¿Qué significados atribuye el arquitecto académico de la FAD de la UABC a distintos aspectos de su trabajo y en particular a su incorporación a la academia, a la investigación en este ámbito disciplinario, a los productos que se generan de ella, a los foros que permiten su divulgación?

### 1.3 Objetivos de investigación

Para dar respuesta a los cuestionamientos anteriores, la presente investigación de carácter exploratorio se propuso alcanzar el siguiente objetivo general:

**Describir que hace y cómo concibe su trabajo el arquitecto académico a partir del estudio del personal académico de tiempo completo de la FAD de la UABC**

Para alcanzar el cumplimiento del objetivo general se plantearon los siguientes objetivos específicos:

1. Analizar de qué manera la literatura relativa al tema caracteriza a la arquitectura como campo disciplinario y a los arquitectos como profesionistas y como académicos y cómo describe su quehacer en el contexto de la educación superior.
2. Caracterizar el perfil del arquitecto académico de la FAD de la UABC en el marco del estudio nacional sobre académicos, RPAM 2007.
3. Describir el quehacer de los arquitectos académicos de la FAD de la UABC, en el marco del estudio nacional sobre académicos RPAM 2007.
4. Describir la forma en la cual el arquitecto académico de la FAD de la UABC concibe su trabajo y en especial su trabajo de investigación
  - 4.1 Explorar la percepción del arquitecto académico de la FAD de la UABC acerca de las prácticas académicas, en particular de las de investigación y cuál es su relación con la práctica profesional.
  - 4.2 Describir los significados que el arquitecto académico de la FAD de la UABC atribuye a distintos aspectos de su trabajo y en particular a su incorporación a la academia, a la investigación en este ámbito disciplinario, a los productos que se generan de ella, a los foros que permiten su divulgación.

#### 1.4 Antecedentes

Dada la importancia de los académicos para la educación superior (Gil Antón, 2000), así como para la actividad científica y tecnológica (Boyer, 1997; Clark, 1987; Finkelstein, 1984), en algunos países se han implementado trabajos de investigación nacionales sobre ellos (Altbach, 1996, 2004). En función de una dinámica parecida, en México, los estudios sobre las características de los académicos, que inician en los años ochenta demuestran la inquietud y la importancia para comprender cada vez más las características de la profesión académica. Tal y como indican Gil Antón et al., (1994):

no sabemos casi nada de este actor crucial de la vida universitaria en el país y, sin embargo, se diseñan y ponen en operación múltiples programas para su desarrollo pues se reconoce su papel medular en los procesos educativo del nivel superior (p. 14).

A partir de esta consideración, durante las últimas dos décadas se han llevado a cabo varios estudios de carácter nacional dirigidos a la comunidad académica en su conjunto (Gil Antón et al., 1994; Gil Antón, 1996; Grediaga, Rodríguez Jiménez y Padilla 2004; Galaz Fontes et al., 2008).

Con estos trabajos, de carácter esencialmente descriptivo-cuantitativo, el área de la profesión académica en México se fue consolidando como un área específica de investigación. Esto ha dado paso a que, en el curso de estos años, otros trabajos se desarrollaran enfocándose a un solo sector de la comunidad académica, en ocasiones determinado por una sola institución de educación superior en el país (e.g., Galaz Fontes, 2003), en otras, con un acercamiento de tipo cualitativo, determinado por la afiliación disciplinaria (Landesmann, 2001; Vilorio, 2009). En este sentido de particular interés para el aspecto metodológico del presente trabajo es el estudio de Padilla (2003), ya que con acercamiento de tipo cualitativo cuantitativo estudia un aspecto en particular de la comunidad académica mexicana constituido por la socialización académica.

Junto al anterior, se cita, como antecedente metodológico el trabajo de Clark (1987), *The Academic Life. Small Worlds, Different Worlds*, que, como señala el mismo autor, es una investigación que “se acerca a los académicos de varias maneras. En particular trata de combinar entrevistas de profundidad [*intensive*

*interview]* con los resultados de una extensa encuesta - lo cualitativo con lo cuantitativo” (Clark, 1987, p. xxvi).

En el panorama norteamericano, emerge una investigación acerca de la formación y la práctica en la arquitectura, cuyos autores, Boyer y Mitgang (1996) señalan la importancia de la arquitectura como disciplina y hacen un llamado a las escuelas para que preparen a los futuros arquitectos para vidas con un compromiso cívico al servicio de la nación.

Sin embargo, a esta necesidad se asocia una realidad, cada día, más compleja que enfrenta espinosos y enredados desafíos (Unión Internacional de Arquitectos, 2005; Goycoolea, 1998; Nicol y Pilling, 2000) por lo que es urgente e inaplazable una revisión de la enseñanza de la arquitectura asociada a una reflexión profunda que, como indica Goycoolea (1998) no puede acabarse en la mera revisión o reestructuración de los planes de estudio como pretende el Consejo Mexicano de Acreditación de Enseñanza de la Arquitectura (COMAEA).

En el contexto de este trabajo de tesis doctoral se considera que el reporte Boyer reviste una importancia especial y única. Esto se debe a que el enfoque que la autora de este texto adopta para analizar los hechos relativos a los arquitectos académicos, deriva del concepto del *desempeño académico integral* planteada por Boyer (1997), y que se estudió a profundidad y se adoptó como eje de análisis ya en un trabajo anterior dedicado a la productividad de los académicos (Pinto, 2004). Debido a la formación de la autora, quien cuenta con título profesional de arquitecto, ya en la etapa de los estudios doctorales decidió conjugar su formación como investigadora en el campo de los académicos, (donde la teoría del Dr. Boyer acerca del desempeño de los académicos marcó un antes y un después), con su interés por la arquitectura como disciplina para contribuir al avance del conocimiento en un espacio no muy frecuentado.

### **1.5 Justificación**

La elección del tema objeto de este estudio se debe a la coyuntura de la especialización de la autora del presente texto en el campo de la educación superior, y en lo específico en el estudio de los académicos, y, a la vez, a su

formación como arquitecto lo cual propició la inquietud a raíz de la cual se generó el planteamiento que orienta y rige el presente trabajo de investigación.

**¿Por qué se trata de un trabajo interesante o necesario?**

- a) Por razones de carácter cognitivo que se remiten a la necesidad de conocer las características de la *tribu* de los arquitectos académicos que habita un territorio cognitivo definido por la arquitectura y cuya ubicación en el contexto definido por el conjunto de las disciplinas no es nada inmediata ni intuitiva;
- b) Por un diseño de políticas dirigidas a la educación superior en las cuales se tengan en cuenta criterios apropiados, y no importados por otras tradiciones académicas, la aportación a la generación del conocimiento que proviene de áreas creativo prácticas como es el área del diseño en general y el área de la arquitectura de forma específica.

**Es un aporte al estudio de la profesión académica dado que:**

- a) concentra su mirada en un subgrupo de esta, seleccionado al tener como variable central la disciplina. Es este sentido ya se ha tomado en cuenta la disciplina, pero no son frecuentes los estudios que la toman como eje (Bartolucci, 2000; Landesmann, 2001);
- b) se toma como grupo de estudio a una forma de saber humano y sus aplicaciones – los arquitectos- que en la profesión tienen dos mercados laborales de referencia: el académico y el profesional. No son los académicos típicos, pero sí son académicos y los son a partir de los rasgos de la diversidad. Por lo tanto es posible que algunos rasgos que los caracterizan sean comunes a otras profesiones que también se desempeñan en la academia;
- c) Permite explorar la dinámica de la relación entre universidad y ejercicio profesional;
- d) Dado que son académicos semejantes pero diferentes, se considera un aporte definir cómo han traducido/adaptado y apropiado su trabajo de investigación, a las políticas públicas.

## **1.6 Estructura del trabajo**

Con el fin de responder a las preguntas de investigación este documento consta esencialmente de tres secciones. La primera, relativa a la revisión de la literatura, proporciona el marco teórico. Como tal consta de los siguientes capítulos: el capítulo dos, en el cual se revisa la literatura relativa a la educación superior, en especial a la de México, a la profesión académica y a la afiliación disciplinaria y el capítulo tres que ofrece un análisis de la literatura en torno a la arquitectura y a los arquitectos.

La segunda sección es la sección metodológica. En ésta, constituida por el capítulo 4, se describe la metodología utilizada para la realización de este estudio exploratorio y descriptivo utilizando técnicas cuantitativo-cualitativas de recopilación de información.

La tercera sección es constituida por el análisis y discusión de los datos y se constituye por dos capítulos: el capítulo 5, relativo al análisis de los resultados de carácter cuantitativos, y el capítulo 6, en el cual se discuten los resultados de tipo cualitativo.

La cuarta y última sección se refiere a las conclusiones y recomendaciones que se presentan en el capítulo 7.

## **CAPÍTULO 2. EL ESCENARIO**

El objeto de estudio del presente trabajo es la práctica académica de los arquitectos que se desempeñan de tiempo completo en el contexto de la educación superior, así como por los significados que los mismos arquitectos atribuyen a la práctica que describen.

Con la intención de acotar el objeto de estudio mencionado, en este capítulo se delinea el contexto en el cual los arquitectos mencionados se mueven y actúan en calidad de académicos. Se abre con un análisis de la educación superior en América Latina y en México. Luego se procede a la exploración de la profesión académica, tanto a nivel conceptual como a través de una retrospectiva del desarrollo de la misma en México y en Estados Unidos país, con una sólida experiencia en el campo de investigación en torno a este objeto de estudio. Para cerrar se proporciona una breve reseña de la literatura que señala la estrecha relación entre identidad de grupo y afiliación disciplinaria del profesorado.

### **2.1 La educación superior**

La noción de educación superior, que remite a cuestiones y acciones de carácter formativo/cognitivo, encuentra en el concepto de universidad, usado a menudo como sinónimo, la contraparte que la ubica en la esfera de lo social como una institución. En este apartado se pretende analizar cómo la educación superior, en América Latina y en México vive una transición de universidad tradicional a universidad moderna (Brunner, 1987).

#### **2.1.1 Educación superior en América Latina**

La transformación que caracteriza en el tiempo a la educación superior, tanto en Europa como en América latina, aunque con acentos y tiempos diferentes, se hace manifiesta esencialmente en seis elementos, a saber: su noción, su función social, su misión como institución de educación superior, el tipo de pedagogía que a esta misión corresponde, el grupo social que pretende formar y, finalmente, la relación que se atribuye al binomio universidad-sociedad (véase Tabla 1).

**Tabla 1. Elementos que varían (Brunner, 1987) y que permanecen en la transición entre la Universidad Tradicional y la Universidad Moderna**

		<b>Universidad Tradicional</b>	<b>Universidad moderna</b>
<b>Elementos que varían</b>	<b>Noción</b>	La universidad es “la simple encarnación de una esencia de lo universitario” (Brunner, 1987, p. 14)	La universidad es “producto de múltiples y encontradas fuerzas” (Brunner, 1987, p. 14)
	<b>Función Social</b>	Garantizar la continuidad de un estilo estamental de vida.	Garantizar la movilidad social
	<b>Misión como Institución de Educación Superior</b>	Proporcionar una formación a “la élite dirigente, fundamentalmente la élite política (Tedesco, citado en Brunner, 1987, p. 12)	Proporcionar una formación útil y especializada, o sea una formación profesional, apta para el “escalamiento de posiciones ocupacionales” (Brunner, 1987, p. 14)
	<b>Tipo de pedagogía</b>	“pedagogía de la cultivación” (Brunner, 1987, p. 11)	pedagogía de la certificación
	<b>Grupo social que pretende formar</b>	Reducido, selecto y de un sólo género: los varones del estrato joven de la clase dominante	Amplio, heterogéneo y mixto: el estrato joven de la clase dominante, de la clase media, un pequeño sector de la clase obrera, un grupo creciente de mujeres.
<b>Elementos que permanecen</b>	<b>Relación entre sociedad y universidad</b>	La universidad actúa sobre la sociedad 	La universidad es un producto social 
	<b>La atribución de un poder que actúa sobre el segmento joven del grupo social que transita por ella</b>	Formador: de la clase dirigente aristocrática en Europa y oligárquica en Latinoamérica.	Transformador: para la ascensión de clase
<b>Elementos que permanecen</b>	<b>El prestigio de ser académico</b>	Es un valor característico ya que deriva de la pertenencia a la nobleza o la aristocracia.	Cuando la figura del académico se profesionaliza, el prestigio representa un valor agregado que compensa retribuciones que en algún momento no justificarían la permanencia en la academia; así mismo representa una razón para permanecer en la academia para aquellos cuya disciplina de pertenencia encontraría su mercado laboral natural en la profesión libre.

Según Brunner (1987), la universidad tradicional se caracterizó por ser una institución social de élite en la cual a través del ejercicio de la “pedagogía de la cultivación” (p. 11) se educaban los hijos varones de la clase dominante y se

garantizaba, por lo tanto, la continuidad de un estilo estamental de vida, más que una formación profesional apta para el mercado. Tal y como el autor indica:

La dominación aristocrática de las universidades - que fue un fenómeno típico de la Europa del siglo XVIII, pero que a veces se extendió hasta entrando el siglo XX - tuvo su contrapartida en la universidad tradicional de América latina. Esta última congregaba a un reducido número de estudiantes, la mayoría de ellos provenientes de los círculos aristocráticos y burgueses, en tanto que amplios sectores de la población se encontraban excluidos del alfabetismo y la escolarización. En este modelo tradicional latinoamericano, unos pocos establecimientos universitarios concentraban en torno de sí todas las funciones que a la época se identificaban con la enseñanza superior. La diferenciación institucional de esas universidades era baja y una alta proporción de los alumnos seguía las carreras prestigiosas: abogacía y medicina (Brunner, 1987, p. 12).

Asimismo, Brunner (1987) señala una relación que, en el plan social-cultural, asociaba el proyecto del grupo hegemónico a la visión de la universidad tradicional como la encarnación de un ideal que se plasmaba en la formación de hombres cultos destinados a dirigir políticamente el país. Según el autor, esta noción central de una institución que se convierte en un ideal, y que más adelante niega como sostenible en términos sociales, permitió o facilitó la trasposición a América Latina de modelos de realidades universitarias de países más desarrollados, europeos en un principio y norteamericanos después, cuyo prestigio legitimaba su importación “pues no se trataba sino de transportar un *modelo*, una *idea*, y de aplicarla o adaptarla a un nuevo medio social” (Brunner, 1987, p. 13).

Conforme el contexto se iba transformando y grupos más amplios y diferentes reivindicaban el derecho a la educación, ésta ya no apuntaría únicamente a la formación de la clase dirigente sino permitiría la movilidad social gracias al otorgamiento de certificados. La universidad vivía una metamorfosis en la cual la noción que se había tenido de ella y la función social que la había caracterizado hasta ese momento se derrumbaban y dejaban su lugar a una imagen moderna caracterizada por una función social renovada. En ésta se abandonaba gradualmente la idea de una universidad encarnación de un modelo que actuaba sobre la sociedad, para dejar espacio a la idea de una institución social fruto “de múltiples y encontradas fuerzas” (Brunner, 1987, p. 14). Específicamente, al referirse al contexto de América Latina y del Caribe el autor señala que entre la *universidad moderna*, que necesitaba con urgencia redefinir su misión, y el

incipiente desarrollo nacional, se delineaba un modelo de relación diferente que planteaba dinámicas desconocidas hasta ese momento y que Brunner (1987), define “los problemas modernos” (p. 17).

El autor señala un supuesto central, reconocido por la literatura latinoamericana especializada en el tema, que apunta a la *identificabilidad* de algunos factores claves que inciden en la compleja y variable relación universidad-sociedad. Ésta, según Brunner (1987), contempla una doble dimensión. Una que remite a un posicionamiento relativo interno o externo, y otra que se refiere a un contenido económico o político. Lo anterior lo lleva a concebir un esquema de estudio representado por una matriz dos por dos, en cuyos renglones pone la dimensión *factores* (que especifica en *internos* y *externos*) y en cuyas columnas acomoda la dimensión *contenidos* (que separa en *económicos* y *políticos*). Al aclarar que su análisis se realiza a partir de la universidad, el autor desarrolla un articulado análisis en el cual destacan cuatro dinámicas:

- A. el surgimiento de la profesión académica,
- B. la burocratización anárquica de la universidad,
- C. la masificación de la universidad, y
- D. la politización de la universidad.

Por cada una de las dimensiones analizadas, Brunner trata de demostrar que en América Latina el pasaje de universidad tradicional a universidad moderna tiene el sello de la complejización. Una complejización, muchas veces desorganizada, que la acompaña en sus relaciones tanto con la economía como con la política. Factores económicos internos, por ejemplo, son aquellos que subyacen a la producción masiva de certificados que caracteriza la educación moderna en los Estados Unidos. Sin embargo, el surgimiento de la profesión académica, como un asunto interno de carácter económico, es, según el autor, una de las marcas distintivas de la modernización de la universidad ya que la convierte en un espacio ocupacional masivo para un nuevo tipo de intelectual que, como profesionalista “vive de la cultura” (Brunner, 1987, p. 20). Así transformada, de encarnación de un ideal a mercado laboral, la universidad modifica y multiplica (complejiza) sus relaciones con la sociedad. Por otra parte la masificación de la universidad entendida como el

crecimiento y la transformación que se realiza “bajo la presión de demandas externas, especialmente de origen económico” (Brunner, 1987, p. 24) representa, según el autor, un enfoque de lectura que permitiría la comprensión de un amplio sector de la discusión que se teje en torno a la universidad latinoamericana.

Bajo la dimensión política, y con un origen esencialmente interno, Brunner (1987) define la “burocratización anárquica de la universidad” (p. 21), como una dinámica que, entre aquellas descritas, es la que aparece más complejamente desorganizada. Se trata de una especie de tensión entre el crecimiento acelerado y no regulado de la institución, las nuevas necesidades burocrático-administrativas que se presentan y las improvisadas respuestas que a éstas se otorgan. Finalmente, en la misma dimensión política, pero volviendo la mirada a las relaciones externas de la educación superior moderna, y en lo específico, a su relación con el Estado, Brunner (1987) describe una dinámica que define “politización de la universidad” (p. 25). Al aclarar que no se trata de una dinámica exclusiva de América Latina, el autor indica que en esta región la politización asume características propias que llevan la universidad a una participación activa y comprometida en “la transformación social y, en lo posible, en la revolución y liberación nacional” (Brunner, 1987, p. 26) y que le vale el título de “universidad militante” (Echavarría, citado en Brunner, 1987, p. 25).

### 2.1.2 El contexto mexicano

Con el fin de delinear la evolución de la educación superior en México, se propone una narración de los hechos que parte de un documento que retrata el estado de la universidad en 1949 y sigue con la periodización que Gil Antón (2010) propone para ordenar las etapas esenciales del desarrollo del oficio académico en México.

**Una foto en blanco y negro: el primer Censo Nacional Universitario.** Con el primer Censo Nacional Universitario realizado en 1949, por el Instituto de Investigaciones Sociales de la Universidad Nacional Autónoma de México, siendo director el doctor Lucio Mendieta y Núñez, y publicado en 1953, se inaugura en México una línea de investigación que, en el campo de las ciencias sociales y en

particular en el campo de la educación superior, reivindica la importancia y la necesidad de un acercamiento nacional a un tema como es el de la educación superior.

Este trabajo que, como indica el autor “no es perfecto, por ser el primero que se hace en nuestro país” (Mendieta y Núñez, 1953, p. XVI) logra proporcionar algunos datos importantes relativos a la educación superior mexicana en 1949. El estudio se articula en dos segmentos, el primero dedicado únicamente a la descripción de la UNAM y el segundo a las restantes instituciones de educación superior en el país y, según esta lógica, proporciona datos relativos a las instituciones, académicos y matrícula. Estos datos incluyen escuelas secundarias y preparatorias así como escuelas normales, o de enfermería y otras escuelas que, en ese entonces, tenían un nivel tipo preparatoria. A continuación, en la Tabla 2, se proporciona un resumen de los datos principales contenidos en el censo.

**Tabla 2. Instituciones, matrícula y académicos en México en 1949 según el Primer Censo Nacional Universitario, del Instituto de Investigaciones Sociales de la UNAM\***

	UNAM	INSTITUCIONES DE LOS ESTADOS (19 estados)	TOTAL
<b>UNIVERSIDADES O CENTROS DE ENSEÑANZA SUPERIOR (ESCUELAS O FACULTADES)</b>	2 facultades 14 escuelas	69 escuelas 4 normales	2 facultades 83 escuelas 4 normales
	2 preparatorias	18 preparatorias 8 secundarias	2 preparatorias 8 secundarias
<b>ESTUDIANTES</b>	23,527 (p. 23)	23,247 (p. CI)	46,774
<b>POBLACIÓN DOCENTE</b>	3,617 (p. XCIX, p. 75)	3,548 (p. CI)	7,165

\*Fuente: Mendieta y Núñez (1953)

Parece posible aseverar que se trata de una universidad que está transitando del modelo tradicional al moderno si se toman en cuenta las características que Brunner (1987) señala para el contexto latinoamericano para definir ambos modelos. Eso es: de ser una institución totalmente tradicional y de élite, destinada a un pequeño grupo social, la universidad mexicana descrita por Mendieta y Núñez (1953) empieza a mostrar elementos de apertura. Como el autor indica, el primer hecho que se ofrece al observador de los datos de la UNAM es “el gran volumen de su población escolar” (Mendieta y Núñez, 1953, p. LXXXIX) de la cual 81% son hombres mientras que únicamente 19% son mujeres. Al observar las ocupaciones

de los padres de los alumnos, se deriva que el “estudiante universitario, en su inmensa mayoría, proviene de la clase media” (Mendieta y Núñez, 1953, p. XCIII) compuesta por comerciantes (29.95%), empleados (20.64%) y profesionales (20.57%). Por otro lado, los profesores, denominados *catedráticos*, y que en su mayoría no viven de la universidad, pero encuentran en ella la recompensa del prestigio, representan a uno de los elementos que caracteriza a la universidad tradicional. Y es desde allí, desde un contexto todavía en transición entre la universidad tradicional y la moderna, que es posible comprender la perspectiva del trabajo de Mendieta y Núñez (1953), que, como señala García Salord (2000), proporciona una visión algo disonante con los enfoques de las investigaciones actuales sobre educación superior y sobre académicos y que resulta ser:

maniquea, racista y clasista de la universidad y de los universitarios, que cristaliza en un conjunto de clasificaciones que contraponen la técnica a la política, las élites a las masas, los estudiantes propensos a sumarse a los “borlotes” y los catedráticos individualistas, indiferentes o ambiciosos a los estudiantes y catedráticos responsables e institucionales” (p. 2).

En su transición, que apenas se iba vislumbrando, la universidad estaba destinada a crecer con ritmos entonces no sospechados.

**El principio del proceso de expansión (1960-1970).** En su propuesta de periodización de la educación superior, Gil Antón (2010) contempla cuatro periodos, el primero del cual parte de los años sesenta, década en la cual, según su análisis, se empieza a percibir el principio del proceso de expansión del sistema educativo superior debido a un incremento paulatino de egresados del nivel medio superior.

Según lo que indica el autor, las instituciones pasan de 50 a 115, la matrícula, que a finales de los años cincuenta giraba alrededor de 47,000 estudiantes y a principio de los 60 ya llegaba a 78,888, al final de la década registra 225,000 estudiantes. Lo anterior condujo a un lógico crecimiento en el número de plazas de académicos, que de 10,749, a principio de los 60, pasan a ser 25,000, o sea más del doble, al final de la década. Como señala Gil Antón (2000), a pesar del conspicuo aumento que indican las cifras, se trata de una expansión moderada si se compara con periodos de crecimiento posteriores. Sin embargo, es en este periodo

que se ven los pródromos de una ampliación, pero sobretudo de una variación fundamental de la planta académica, que vería la incorporación de “jóvenes egresados o por egresar de la licenciatura” (Gil Antón, 2000), los cuales, a diferencia de sus colegas que los precedieron en este oficio, *los catedráticos* como los define Mendieta y Núñez (1953), se dedicarían a la academia de tiempo completo y ésta, por un principio de reciprocidad, se convertiría en un nuevo e inesperado espacio de mercado laboral nunca imaginado antes.

**La gran expansión (1970-1985).** Olac Fuentes Molinar (1989), al analizar el periodo que va de 1970 hasta 1988, señala que el proceso caracterizado por la celeridad mediante la cual se constituye la universidad moderna en México es el factor fundamental que explica muchos de los rasgos del sistema actual. El autor sostiene que:

Al inicio de la década de los setenta se produce una ruptura en la organización de la universidad y en sus ritmos de crecimiento, que nos conducirá hacia un sistema nacional, diversificado y relativamente masificado. Unos cuantos datos dan una idea justa de esa rápida transformación: en 1970 existían 115 instituciones de educación superior con una población de 225,000 estudiantes, de los cuales egresaban con estudios completos 25,000 personas; para 1982, las instituciones habían llegado a 271 con una matrícula de 840,000 estudiantes y un egreso de 79,000 personas. Comparada con el grupo de edad de 20 a 24 años, la población universitaria pasó del 5.8% al 13.5%. (Fuentes Molinar, 1989, pp. 2-3)

A partir de la contundencia de estas cifras, Fuentes Molinar (1989) señala que no se cuenta con estudios rigurosos acerca de las fuerzas y propósitos que impulsaron un crecimiento que destaca por tamaño y rapidez. Sin embargo, tras descalificar algunas tesis que “en el discurso común prevalecen” (p. 3) y cuya racionalidad supuesta es totalmente desmentida por el tipo de expansión escolar y sus efectos, se atreve a plantear una lectura de los hechos que, análogamente a la transición de la universidad moderna latinoamericana descrita por Brunner (1987), supone la convergencia de dos grandes factores: por un lado: presión social de las clase emergentes que hace crecer vertiginosamente la demanda para la educación superior, que era en realidad una demanda de certificados que legitimaran su posesión y, por el otro, una disponibilidad no regulada por parte el gobierno de

satisfacer dicha demanda sin límite alguno pero sobretodo sin “modificar la organización académica de la universidad tradicional” (p. 3).

Este es el periodo que Gil Antón (2010) define como “expansión acelerada sin regulación académica” ya que la expansión de la universidad moderna, en lugar de obedecer a una lógica académica o activa, en el cual hay una natural evolución del conocimiento, atendió a un lógica “reactiva” (Metzger, 1987, p. 147), o política, en la cual se dio una atención simple a la creciente demanda de la clase media; se trató de una lógica de compensación política que a la petición de acceso a la educación, que parecía representar el atajo a la movilidad social, el estado responde con la oferta no regulada de educación superior (Gil Antón, 2010). El resultado fue una expansión que no respondía a una lógica controlada académicamente sino políticamente ya que no fue el resultado de un proyecto, sino de un acuerdo silencioso entre un estado condescendiente y la clase media, que demandaba una oportunidad para realizar el sueño de la ascensión social. En este contexto definido por un intercambio de poder en el cual el estado otorga educación a cambio de lealtad política, un actor central es el académico.

En México, como ya se analizó para el contexto más amplio de América Latina, con la masificación de la educación superior “se constituyeron y transformaron nuevos actores de la vida universitaria: académicos de profesión, grandes equipos burocráticos, trabajadores agremiados y conglomerados estudiantiles de naturaleza original, que establecieron entre sí una apretada trama de relaciones culturales y políticas” (Fuentes Molinar, 1989, p. 3).

Nuevamente la complejidad, como elemento protagónico, caracteriza al caso de México como a un segmento del escenario latinoamericano de la universidad moderna. En este tejido complejo, en un periodo que va de 1970 hasta 1988, Fuentes Molinar (1989) ubica **ocho rasgos, que caracterizan al sistema universitario contemporáneo**, a saber:

1. Una aparente cobertura de la oferta educativa nacional de nivel superior, en los hechos, no equitativa respecto a su distribución regional y social.
2. Un profundo cambio de la población escolar que se amplía e incluye a segmentos sociales antes excluidos como la clase obrera y las mujeres.

3. Una desigualdad, aleatoria en un principio y consolidada después, de la calidad de la formación profesional y científica ofrecida, que dependió de los recursos disponibles y de los apoyos externos otorgados a cada centro de estudios.
4. La incapacidad de aprovechar el crecimiento a favor de la renovación de las estructuras y prácticas académicas que se conservan, con escasas excepciones, “reproduciendo las pautas heredadas de la universidad tradicional” (Fuentes Molinar, 1989, p. 4).
5. Una ampliación del campo disciplinario y profesional por la diversificación de las denominaciones de formación en licenciatura, que en 1982 son tres veces las existentes en 1970, en contraste con una concentración de la matrícula hacia carreras que evocaban viejas imágenes de prestigio como *derecho, contabilidad y administración*.
6. La dependencia económica concentrada en el gobierno federal. Si en 1970 el gasto estaba distribuido en 23% por el gobierno federal, 58% por los gobiernos estatales y 19% por recursos propios, a principio de los ochenta las proporciones eran respectivamente 63%, 31% y 5%, sin contar la aportación total del gobierno a instituciones como la UNAM y la UAM.
7. Una expansión del número de intelectuales que hacen de la docencia y/o la investigación su fuente principal de ingresos, y que pasan de 3,000 en 1970 a 21,000 en 1982, y, paralelamente “un cambio profundo en la composición y la naturaleza del trabajo académico” (Fuentes Molinar, 1989, p. 5).
8. La ampliación y complejización del aparato burocrático de la universidad moderna que promueve “las formas más usuales de la feudalización, el uso discrecional de recursos y las prácticas clientelísticas” (Fuentes Molinar, 1989, p. 6) con el consecuente fortalecimiento de los actores burocráticos.

A estos rasgos, que evidentemente conservan varias de las características ya observadas en el escenario general de América Latina, se suma un elemento

peculiar de la realidad mexicana, que resulta de la crisis económica que estalla en 1982 y que se refleja en el desplome de los salarios académicos “cercano al 60% en el caso de los profesores de tiempo completo” (Gil Antón, 2000, p. 426). En la caótica situación de crecimiento desmesurado y no regulado improvisamente se agrega otro elemento que le otorga al estado un rol desconocido antes en la educación superior.

**Un lustro de crisis (1985-1990).** En la periodización propuesta por Gil Antón (2000), el tercer segmento abarca el lustro de 1985 a 1990 que se caracteriza por ser un periodo en el cual “los indicadores del crecimiento decaen de manera pronunciada” (Gil Antón et al., 1994, p. 26) abriendo el escenario a una crisis económica cuyas repercusiones en la educación superior marcarán para siempre la vida de los académicos mexicanos.

A partir de 1977 y durante 4 años, el gasto programable<sup>1</sup> del gobierno federal experimentó un aumento constante que tocó su máximo histórico en 1981 (Ornelas, 1995). Tras haber alcanzado dicha marca empezó una etapa descendente y fue reduciéndose hasta 1988 durante el gobierno del presidente de La Madrid. De igual manera, en ese sexenio, el presupuesto destinado a la educación se redujo decisivamente provocando un ajuste que según Ornelas (1995) afectó especialmente a la universidad cuyo financiamiento se recortó hasta el punto que apenas llegaba a cubrir los gastos corrientes y los salarios que, en consecuencia, “disminuyeron significativamente hasta homologarse” (Pinto, 2004).

Para paliar de alguna manera la caída de los ingresos, y como respuesta a los reclamos de la comunidad científica, en julio de 1984, por decreto presidencial se estableció el Sistema Nacional de Investigadores (SNI). Este evento, que nace como una medida temporal, estaba destinado a modificar significativamente el

---

<sup>1</sup> Según Ornelas (1995) con la inflación a ritmos muy elevados que se experimentaban en el periodo en cuestión, una parte importante del presupuesto del gobierno se destinaba a la deuda externa e interna y por lo anterior los presupuestos de egreso del gobierno federal pierden relevancia en un análisis que quiere explorar la relación entre dinero y educación. Para esto el autor señala que el concepto de *gasto programable* como “total de los ingresos del sector público en un ejercicio fiscal, menos los pagos por principal e interés de la deuda, participaciones y estímulos fiscales y adeudos de ejercicios anteriores” (pp. 258-259) contribuye de una forma más adecuada al análisis del gasto en la educación.

quehacer académico en el futuro a venir y “constituye el punto de partida tanto para la implantación de un sistema *merit pay* como para la generalización de nuevas prácticas de evaluación ligadas a la productividad” (Díaz Barriga, 1997a, p. 37).

En 1988, el reclamo de la sociedad y de los medios de comunicación, dirigidos a una universidad pública que no estaba cubriendo las expectativas generales, se convirtió en uno de los temas de las campañas electorales, para la presidencia de la República (Canales, 2001). En este contexto, todavía como candidato, Salinas de Gortari indicó los lineamientos de lo que sería la política de asignación de recursos adicionales a las instituciones académicas públicas, que estaría condicionada a una evaluación de la calidad de éstas (Canales, 2001). Ya en calidad de presidente de la república, al inicio de su mandato, Salinas de Gortari promueve un análisis del Sistema Educativo Nacional cuyo diagnóstico confirmó el deterioro de las instituciones de educación superior del sector público.

Por otro lado, un funcionario de la Subsecretaría de Educación Superior e Investigación Científica (SESIC), Antonio Gago Huguet, en 1988 impulsó la agenda política en esta dirección al solicitar mayores recursos para la educación superior. Entre sus propuestas se planteaba que el salario de los profesores estuviera vinculado a la calidad de su desempeño por medio de un programa de estímulos independiente de los contratos colectivos y de los tabuladores regionales (Canales, 2001). Con el Programa para la Modernización Educativa 1989-1994 (PME), que la administración salinista formula e implementa al iniciar su gestión, la evaluación se convierte evidentemente en un tema dominante y se institucionaliza “para dar respuesta a la creciente demanda social por una mejor educación que coadyuvara de manera efectiva al desarrollo social y económico del país” (Rubio Oca, 2007, p. 37) aunque al traducirse en estrategia muestra que carece de modalidades precisas.

En febrero de 1990, durante la XXIII reunión ordinaria de la Asamblea General de la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES), Salinas de Gortari, “anunció la creación de ‘Programas de estímulos’ o ‘Becas al desempeño académico’” (Díaz Barriga, 1997b, p. 10). Éstos, a diferencia del SNI, que en 1984 inauguró en México una modalidad de retribución

económica diferenciada dirigida exclusivamente a aquel segmento del personal académico dedicado a la investigación, incluirían también a los docentes.

En julio del mismo año durante su IX reunión extraordinaria, la ANUIES negoció que financiamientos extraordinarios se otorgaron, vía el Fondo para la Modernización de la Educación Superior (FOMES), sobre la base de indicadores de calidad que según Ornelas (1995) se importaron de Europa. El gobierno impulsaba sus acciones en dirección de la *meritocracia* ya que establecía que una parte de los ingresos se otorgarían de manera diferenciada por medio de becas, bonos y estímulos. Se promovía, así, la deshomologación de los salarios de los académicos y, al mismo tiempo, la competencia entre colegas.

**El escenario actual (1991-2008).** Para la comprensión de el escenario actual de la educación superior en México, es necesario tener en cuenta que pasó por dos periodos de relativa abundancia y, posteriormente, por ocho años de crisis muy aguda. A continuación, en la Tabla 3 se presentan algunas cifras que dan cuenta del proceso de evolución relatado hasta aquí.

**Tabla 3. Datos básicos de la educación superior en México (1949 – 1992)**

	1949	1960	1970	1985	1992
<b>Instituciones</b>	20	50	115	271	372
<b>Matrícula</b>	46,774	78,000	225,000	840,000	1,1268,05
<b>Tasa de escolarización universitaria<sup>1</sup></b>	==	2.7%	5.8%	13.5%	15%
<b>Puestos académicos</b>	7,165	10,749	25,000	79,000	113,238

<sup>1</sup>También indicada como tasa bruta de cobertura (TBC), “representa la proporción de la matrícula en relación con el grupo de edad de referencia para esos niveles de estudio, en ese entonces ubicado como de 20 a 24 años: hoy en día se emplea el grupo de 19 a 23” (Gil Antón, 2010, p. 422).

Fuente: para 1949, Mendieta y Núñez (1953); para las otras fechas, Gil Antón et al. (1994)

Al observar la tabla se puede ver claramente que, en la educación superior mexicana el crecimiento acelerado empieza a partir de 1960 y, como indican Gil Antón et al. (1994), en el lapso de tiempo comprendido entre 1960 y 1992, en el país la tasa bruta de cobertura, o de escolarización universitaria, había aumentado de 12.3 puntos porcentuales, y se había creado un promedio de 10 nuevas instituciones y 3,306 puestos académicos al año.

Sin embargo, como ya se comentó, se trató de una expansión no regulada, cuya lógica central no era ni racional modernizadora ni derivada del desarrollo económico (Gil Antón et al., 1994).

A partir del 1990, la crisis económica de la década anterior, plantea un sistema de compensaciones agregadas al salario de base, condicionales a una evaluación previa a la cual el académico se sometería voluntariamente. Nace el estado evaluador y se inicia “una nueva etapa hasta nuestros días, caracterizada por el intento de dinamizar el nivel superior por la vía de la evaluación” (Gil Antón et al., 1994, p. 26).

Las características de la educación superior mexicana hasta aquí planteadas, que dependen muy específicamente de la realidad nacional, se asocian, en el escenario actual, a otras que según Altbach (2004), son “fundamentales en todo el mundo” (p. 16), a saber:

- La **masificación**, que ha llevado a la dilatación de una comunidad académica que se caracteriza por una pérdida progresiva de elementos reconocibles.
- La **responsabilidad y obligación de rendir cuentas**, que limitan la autonomía académica.
- La **privatización**, que llega a generar presión y obligaciones ajenas a la vida académica en sentido estricto.
- La **comercialización**, que obliga a los académicos a mantenerse informados acerca de las tendencias del mercado laboral, para llevarlas al recinto universitario ya que el valor de los “productos” universitarios se ve en función de su capacidad para ser comercializados.
- La **globalización**, como un fenómeno que merece una atención especial y cuyos avances muestran un impacto a nivel estructural en los sistemas de educación superior de todo el mundo.

Rodríguez Gómez (2002), a su vez, menciona una “amplia serie de transformaciones de orden estructural, plasmadas a través de procesos de crecimiento, diversificación y especialización” (p. 133) que, en el último cuarto del siglo pasado, han experimentado las instituciones de educación superior (IES) en el

mundo y que son inducidas por distintos agentes sociales en un escenario dominado “por la hegemonía neoliberal y la globalización de los mercados” (p. 133).

Altbach (2004) y Rodríguez Gómez (2003) parecen coincidir en la idea de que al fenómeno de la globalización de los mercados se asocia, en una relación muy estrecha, el rápido desarrollo de las tecnologías de información y telecomunicaciones que ha abierto el paso a lo que Rodríguez Gómez (2003) describe como “virtualización de la educación superior” fenómeno que indica una clara tendencia a la expansión.

Gil Antón (2004) indica que, durante el siglo XX, la clave de lectura que permite el discernimiento de la educación superior mexicana como un todo, y de la de la profesión académica, como una parte fundamental que le corresponde, reside en el esfuerzo reiterado de copiar modelos en algunos casos ya obsoletos en los países de origen, y, en general, concebidos en contextos sociales y económicos profundamente distintos a la realidad mexicana lo cual puede llegar a generar aberraciones. Un ejemplo de esto fue el caso de los programas de deshomologación salarial, ya ampliamente mencionados, que tienen su origen en Estados Unidos, país en el cual dichos incentivos representan un porcentaje mínimo del salario y que, importados a México 80 años después, se implantan en un contexto profundamente distinto en el cual la crisis económica que encuentran funciona como el catalizador de su rápida difusión ya que llegan a representar más de la mitad del salario base de los académicos (Pinto, 2004).

Por otro lado, Gil Antón (2004) rescata la dignidad de estas operaciones de *copia* indicando que no se trata de un mero ejercicio derivado de la falta de originalidad, sino de algo más complicado que tiene relación con las presiones generadas en otros niveles de la vida social y en las últimas décadas del siglo XX “por acceder a parámetros globales de modernización, frecuentemente asociados a la obtención de créditos y rescates financieros, o como parte de condiciones de relación en tratados comerciales” (p. 51), y que sin embargo tienen consecuencias que se reflejan en los parámetros de calidad de la educación superior.

A este propósito, Casanova (2006) señala que las profundas transformaciones que ha experimentado la educación superior en México en las

últimas décadas, y que se asemejan a las de otros sistemas nacionales en todo el mundo, si por un lado necesitan el desarrollo de mayores estudios al respecto, por el otro indican la dimensión económica como “el tema que aparece de manera transversal en los diferentes campos de la educación superior” (p. 19).

Finalmente, Gil Antón (2004) indica que los esfuerzos producidos por adoptar modelos exteriores si es cierto que han generado copias, en su adaptación han recobrado su originalidad. Tal y como el autor señala, “en estos rasgos originales encontraremos lo que es hoy la profesión académica en México, sus tendencias, dilemas y retos, en un contexto global en movimiento” (Gil Antón, 2004, p. 50).

Como se ha señalado a largo de esta sección dedicada a la educación superior, uno de los rasgos que caracterizan el pasaje de la universidad tradicional a la moderna es el surgimiento de la profesión académica que, por su importancia, es tal vez el rasgo que a nivel mundial representa el *parteaguas* entre dos eras en el campo de la educación superior.

A este peculiar oficio a su definición y trayectoria se dedica el próximo segmento de este capítulo.

## **2.2 La profesión académica**

La creación de un mercado académico ha sido, tal vez, la transformación más importante que la universidad ha experimentado (Brunner, 1985; Guevara, 1986) y ha permitido marcar, de una forma bastante clara, la línea de separación entre la universidad tradicional y la moderna. Como tal, la profesión académica, responde a las reglas del mercado y se desarrolla, al par de otras profesiones, “bajo la forma de una relación económica, salarial” (Guevara, 1986, p. 4). Con el fin de ofrecer una contribución a la comprensión del fenómeno de la profesionalización de los académicos, este apartado se divide en dos secciones principales.

En la primera sección se clarifican los conceptos de profesión y profesión académica, con sus valores y procesos académicos. En la segunda sección se presenta brevemente el desarrollo de la profesión académica en Estados Unidos, país cuya experiencia en este campo se considera paradigmática (Cordero, Galaz

Fontes y Sevilla, 2002), y posteriormente se describe el estado del conocimiento acerca de la profesión académica en México, así como su desarrollo en este país.

### 2.2.1 Consideraciones en torno a la profesión académica

La trascendencia que la profesión académica tiene en el contexto de la educación superior y de la generación del conocimiento, evidencia la importancia de comprender más acerca de ella. A continuación, se analizan los aspectos que la profesión académica conceptualmente tiene en común con las profesiones en general así como aquellos que la definen como perteneciente de manera específica al mercado laboral académico.

**¿Qué es una Profesión?** En un esfuerzo para definir los rasgos constitutivos del concepto de profesión, Brunner y Flisfisch (1989) enlistan los siguientes:

- a) **Independencia** progresiva frente a autoridades políticas y administrativas.
- b) **Control** sobre la inclusión a la profesión y las políticas de movilidad en ella (autocontrol).
- c) **Autonomía** respecto a normas de formación y práctica de los integrantes, de evaluación del desempeño y de distribución del prestigio.
- d) **Ethos profesional** definido internamente y que regula la admisión al gremio por homogeneidad de actitudes y valores.
- e) **Ideología (elitista) de servicio público** que asigna a los contenidos peculiares de una actividad profesional un valor social general *per se*, independientemente de la posible valoración externa que de ellos se haga.

Este último rasgo, el valor social del servicio público, es lo que legitima las reivindicaciones de independencia y autonomía y que a la vez es “fundamento de la autoridad que se reclama respecto del resto de la sociedad para aquellas decisiones que la propia profesión ha definido como materias de su exclusiva competencia” (Brunner y Flisfisch, 1989, p. 172).

Según estos autores, los procesos de profesionalización que se consolidan a partir del siglo XIX por la existencia de cuerpos corporativos y estamentos de origen aristocrático, llevan implícito el paradigma de estratificación social en el cual la connotación meritocrática juega un rol fundamental. En este sentido la distribución del prestigio (adquisición, conservación y pérdida) es un asunto central para los miembros de la profesión.

A partir de lo anterior, se puede decir que una profesión es un conjunto de posiciones que cuentan con una gran estabilidad, permanencia y especificidad, definidas formalmente en la economía pero también es “el conjunto de hombres y mujeres que en un momento determinado son reconocidos como miembros de ella a través de los mecanismos de acreditación vigente” (Brunner y Flisfisch, 1989, p. 173).

Al conjunto de posiciones se le define como mercado profesional. En este:

- a) las posiciones pueden escasear considerando el total de los profesionales que compiten por ellas;
- b) hay una jerarquía entre posiciones, que depende del prestigio, y la consecuente deseabilidad, asignados a éstas por la propia profesión;
- c) por lo expresado en los dos puntos anteriores, la ocupación de vacantes tiende a ser competitiva.

Por otra parte, al conjunto de mujeres y hombres, miembros de una profesión se le define como comunidad profesional. Los rasgos constitutivos de una profesión, citados al principio, son también rasgos de la comunidad profesional misma.

Esta estructura tan definida y codificada, descrita por Brunner y Flisfisch, (1989) muestra a las profesiones y al proceso que las connota como tales, como el reflejo actual de las sociedades aristocráticas y estamentarias vigentes antes del siglo XIX: “Por lo menos, es una afirmación plausible en el caso de la profesión académica” (p. 172).

**La profesión académica: legitimación de un modelo clásico.** La profesión académica, como uno de los rasgos fundamental que caracteriza a la universidad moderna, se define, según Brunner y Flisfisch, (1989), como una “interrelación

peculiar” (p. 174), de carácter biunívoco, entre el mercado y la comunidad académica que, a la distribución del prestigio entre los académicos, regulada por la propia comunidad, asocia la distribución de los académicos entre la jerarquía de posibilidades ocupacionales, en un ciclo cerrado que tiende a la constante consolidación.

En este escenario tres elementos resultan centrales para la conformación de la profesión académica:

1. **La pluralidad de los empleadores**, cuya razón de ser es histórica y se origina en la descentralización y competitividad del sistema universitario, condición que permite la ampliación del abanico de carreras que se ofertan con la evidente extensión del campo disciplinario y “el crecimiento exponencial de la productividad científica” (Brunner y Flisfisch, 1989, p. 175).
2. **El prestigio académico como criterio predominante** para la realización de los procesos de vacancia y ocupación de vacantes. Brunner y Flisfisch (1989), señalan que la razón de ser de este elemento central reside en la esencia misma de la labor académica que, según los autores, es representada fundamentalmente por la actividad de investigación por lo cual prestigio académico equivale a excelencia científica o de saber. La medición del prestigio exige la posesión de un grado “que acredita formalmente la adquisición de ciertas competencias. En la sociedades industriales, la posesión de un grado de Ph.D. se da por descontada” (p. 176).
3. **El control sobre las organizaciones que emplean a sus miembros** ya que las decisiones efectivas sobre prestigio académico, que finalmente influyen sobre los procesos de vacancia y ocupación de vacante, son tomadas por segmentos de la comunidad académica reconocidos por su prestigio. Los miembros de la asociación intervienen, por lo tanto, en su propia reproducción a lo largo del tiempo controlando el mercado y regulándolo con criterios académicos.

Los elementos centrales hasta aquí analizados, devuelven un modelo de profesión, la profesión académica, cuya comunidad interviene decisivamente en el control del mercado en cuya regulación predominan criterios de carácter académico. Sin embargo, Brunner y Flisfisch (1989) señalan que hay que tener presente que se trata sólo de una, entre las posibilidades organizacionales de la ciencia y del saber. Esto es: el modelo clásico de profesión académica, un ideal que no siempre se alcanza ya que existen diferentes ejemplos a nivel mundial en los cuales “la institucionalización de la profesión académica exhibe una autonomía de la comunidad académica bastante más relativa que aquella supuesta por el modelo bosquejado en estas páginas” (p. 177).

La autonomía, por lo tanto, se convierte el elemento clave para establecer la medida en la cual una comunidad académica se acerca o menos al modelo clásico de profesión que, como tal, goza de un amplio reconocimiento, y se convierte en un ideal a alcanzar. De esa forma, la reivindicación de autonomía representa un derecho cuya legitimidad es reconocida tanto para las comunidades académicas como para la sociedad en general.

**Una puntualización entorno al prestigio académico.** Antes de pasar al próximo subapartado relativo a la libertad académica y a los valores de racionalidad cognitiva, se considera necesario hacer una puntualización respecto a lo que Brunner y Flisfisch (1989) expresan en torno al prestigio académico cuando señalan que la labor académica en su opinión es representada fundamentalmente por la actividad de investigación.

Al aclarar que el análisis de Brunner y Flisfisch (1989) sobre las profesiones es un texto académico de enorme valor en el campo, muy didáctico en su estructura taxonómica y por lo tanto altamente rescatable, la autora del presente texto desea expresar su visión más inclusiva del trabajo académico que se basa en la literatura específica (definitivamente más reciente respecto al trabajo que se está analizando en estas páginas) y en especial, en la aportación de Boyer (1997). Dicha visión, por un lado contempla la importancia de otras actividades sustantivas del quehacer académico, sin las cuales sería imposible concebir un aparato educativo superior

que funcionase armónicamente en todas sus expresiones (docencia, divulgación, gestión solo para citar algunas) y, por el otro, reconoce la dificultad para la evaluación de la productividad académica en tareas que no son fácilmente medibles como los productos de la actividad científica (publicaciones, presencias en congresos, citas etc.) y que, por lo tanto, sufren de una escasa visibilidad (Pinto, 2004). Lo anterior evidentemente, deja que el eje del prestigio siga girando todavía en proximidad de la única actividad académica, la investigación, que logra reunir, a nivel internacional, cierto nivel de acuerdo respecto a los criterios de evaluación en torno a sus productos.

**Libertad académica y valores de racionalidad cognitiva.** La amplitud del reconocimiento de la legitimidad de la autonomía, como un derecho indiscutible de la comunidad académica, se debe según Brunner y Flisfisch (1989) a la ideología constitutiva de la profesión académica a la base de la cual se encuentra la noción de libertad académica.

Según los autores, la libertad académica equivale a la independencia de la comunidad académica “frente a otras instituciones y agentes sociales. Especialmente, frente a la autoridad política o político administrativa” (Brunner y Flisfisch, 1989, p. 178).

Como tal, se expresa en los siguientes puntos clave:

- a) La comunidad decide quién pertenece o se excluye de la comunidad.
- b) El enjuiciamiento o la asignación de prestigio a los productos académicos compete exclusivamente al grupo de pares de cada académico.
- c) Los académicos, libres de interferencias externas, deciden acerca de los contenidos sustantivos tanto de la investigación como de la docencia.

Brunner y Flisfisch (1989) indican que la libertad académica se ejerce como un derecho muy específico que descansa en los valores institucionalizados que dominan en la profesión y que han sido definidos como **valores de racionalidad cognitiva**. Éstos remiten a una responsabilidad primordial, fiduciariamente depositada en la profesión académica que, como tal, se compromete a:

- establecer estándares cognitivos;

- implementar los estándares cognitivos establecidos a través de procesos de evaluación crítica;
- preservar los estándares cognitivos establecidos de interferencias que desvirtúen su implementación.

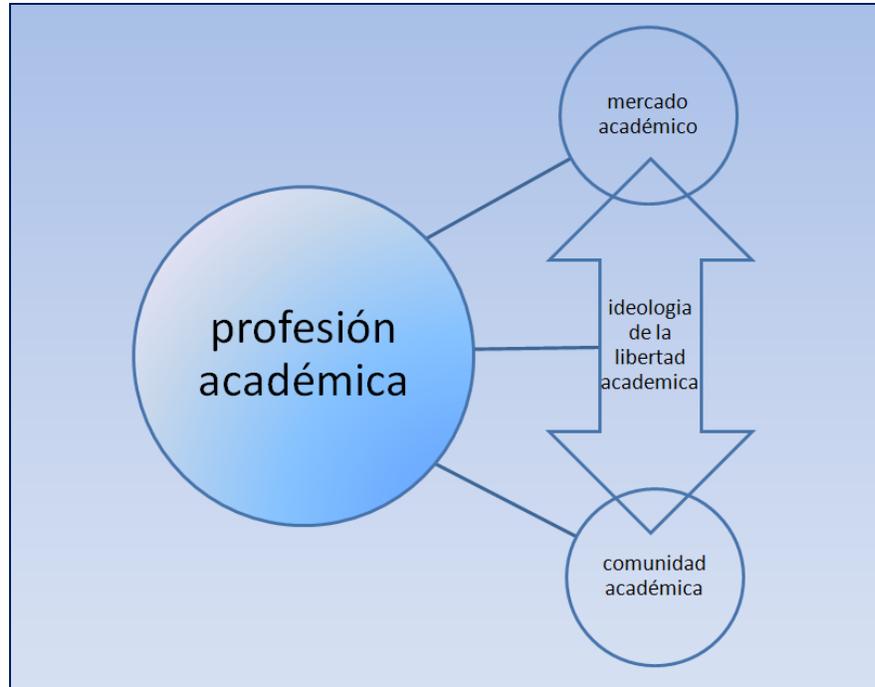
La vigencia de la libertad académica “es una condición por lo menos necesaria del tipo de desarrollo científico, tecnológico y del saber que se ha asociado históricamente con los procesos de profesionalización académica” (Brunner y Flisfisch, 1989, p. 179). Lo anterior se explica considerando que un tipo de desarrollo del conocimiento y saber deriva de una serie de efectos emergentes que se producen dependiendo de:

- a) los estándares de racionalidad cognitiva que orientan la investigación;
- b) los intereses de investigación, autónomamente determinados por el investigador que responde a inquietudes puramente cognoscitivas;
- c) la competencia entre investigadores por el prestigio.

Brunner y Flisfisch (1989), señalan que la explicación de los logros del desarrollo científico y del saber, que se basa en la vigencia de la libertad académica confiere a esta última una connotación utilitaria.

Probablemente, es esta dimensión de la ideología académica la que da cuenta de su popularidad social, más general y difusa, y más allá de la profesión académica misma. A la vez, ella justifica y, en cuanto ha sido internalizada por la profesión, da cuenta de las resistencias a los esfuerzos por planificar y dirigir centralmente la actividad académica, especialmente si en esos esfuerzos la intervención decisiva corre por cuenta de otros, con exclusión de aquellos segmentos de la profesión involucrados en la investigación de que se trata” (Brunner y Flisfisch, 1989, p. 180).

Delineada con estas características, es fácil comprender como la ideología de la libertad académica, que junto con el mercado académico y la comunidad académica, es uno de los tres elementos constitutivos de la profesión académica, asume una función fundamental ya que representa el elemento aglutinante, el que articula a la comunidad con su mercado y, finalmente el único que pueda permitir la peculiar interrelación entre los dos (véase Figura 1).



**Figura 1. La profesión académica y sus elementos constitutivos: esquematización del modelo clásico descrito por Brunner y Flisfisch (1989)**

Como ya se había mencionado anteriormente el análisis y los elementos delineados hasta aquí, (concepto de profesión, profesión académica, libertad académica y valores relativos a la profesión) hacen alusión a modelos ideales: “de hecho, es probable que en la mayoría de las situaciones nacionales predominen formas organizacionales que se apartan significativamente del tipo de institucionalidad característico en las sociedades industriales” (Brunner y Flisfisch, 1989, p. 177) y al cual, el modelo ideal de profesión académica, hace referencia.

En el contexto de este trabajo, el amplio análisis realizado hasta aquí del modelo clásico de profesión académica, permite tener un cuadro conceptual de referencia para el análisis que sigue relativo a los procesos de profesionalización académica.

**La profesionalización académica tardía (en países como México).** Los procesos de profesionalización académica que se dan en las sociedades industriales dependen esencialmente de las dinámicas internas a los países en los cuales se desarrollan. Brunner y Flisfisch (1989) los definen como productos autóctonos que

se explican esencialmente por circunstancias nacionales. Como tales dichos procesos normalmente muestran una etapa muy avanzada de desarrollo; en ocasiones, se trata de procesos de profesionalización académica transnacionales; la profesión académica que resulta de ellos presume una experiencia histórica consolidada y tiende a asumir el estatus de modelo clásico.

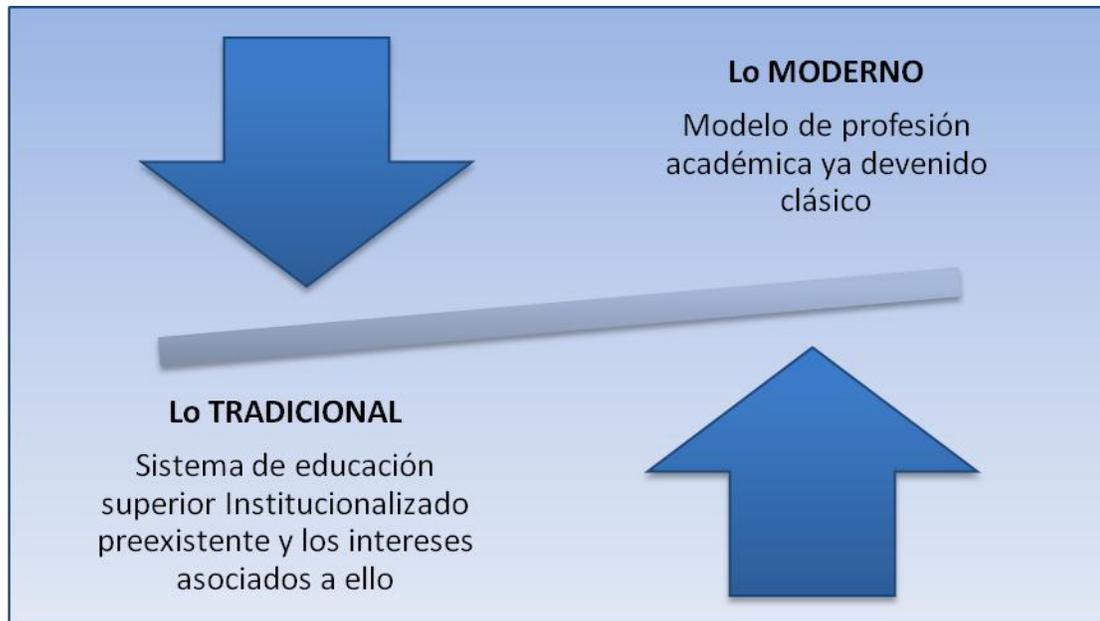
Otro discurso es el caso de los mismos procesos cuando el escenario que los alberga es constituido por sociedades ya no centrales sino periféricas, como es el caso de las sociedades que corresponden a los países latinoamericanos. Éstas parecen sufrir un atraso histórico por lo cual, cuando la ausencia de una comunidad de académicos profesionales empieza a plantearse como un problema interno, la solución más inmediata y aparentemente eficaz es importar un modelo de profesión académica, sólido y prestigioso, ya consolidado en otro lugar: “se trata entonces de implantar **tardíamente** profesiones académicas. Ello explica que a diferencia de los que sucede en las sociedades centrales, la profesionalización académica puede plantearse como meta explícita” (Brunner y Flisfisch, 1989, p. 183).

Sin embargo esta operación de trasplante no es ni sencilla, ni linear, ni indolora porque necesita tomar en cuenta una serie de tensiones bidireccionales.

Éstas surgen tanto por cuestiones relativas al modelo inspirador, como por la realidad relativa al sistema de educación superior existente in situ.

Por un lado, el modelo inspirador se genera en una sociedad industrial con un contexto histórico-social-económico seguramente diferente a la sociedad a la cual se pretende exportar; por el otro, el sistema de educación superior preexistente representa lo arraigado, la tradición que no necesariamente es mala para aquellos que, situados en ella, contribuyeron a su construcción y a la consolidación de un sistema de posiciones, de distribución de prestigio y, por lo tanto, de poder.

Esto plantea una pugna entre dos fuerzas que empiezan a competir desde posturas aparentemente opuestas ya que una representa lo moderno y la otra lo tradicional (Véase Figura 2).



**Figura 2. Proceso de profesionalización académica tardía: la oposición entre lo tradicional y lo moderno**

A este propósito Brunner y Flisfisch (1989) señalan que la solución de este enfrentamiento se aleja de perspectivas duales y opuestas en las cuales uno de los términos del conflicto sucumbe a favor del otro. Por lo contrario, los autores contemplan un resultado admisible que se aleja “considerablemente tanto del modelo tradicional, previo al esfuerzo de implantación, como del modelo clásico que se trata de implantar” (Brunner y Flisfisch, 1989, p. 183) y que rescata su originalidad en un esfuerzo de consolidación de una realidad en la cual coexistan, un sector tradicionalista con uno moderno.

### **2.2.2 Una aproximación a la profesión académica en Estados Unidos**

En una retrospectiva dedicada al trabajo académico, Boyer (1997) señala que la evolución de la profesión académica en Estados Unidos muestra tres fases, que son claramente identificables aunque con periodos de traslape entre ellas.

La primera es señalada como la fase de la universidad colonial ya que la educación superior se transmite en Instituciones con fuertes raíces británicas. De la universidad colonial esencialmente “se esperaba que educara y edificara moralmente la generación siguiente” (Boyer 1997, p. 20). En esta etapa, por lo

tanto, la función social que la universidad cumplía era educar. La sociedad esperaba que los profesores, escogidos no tanto por sus logros académicos sino por su devota entrega, realizaran los propósitos religiosos de las instituciones que los empleaban.

Según los criterios establecidos por Brunner (1987) en su análisis al desarrollo de la universidad en América Latina, sería posible plantear que en esta fase la educación superior norteamericana se encontraba en su etapa tradicional en la cual, el empleo de una *pedagogía de la cultivación* (Brunner 1987) a partir de la enseñanza centrada en el estudiante, pretendía formar el carácter de este último al cultivar su intelecto junto con la moral y el espíritu. El grupo social que transitaba por ella era reducido, selecto, de un sólo género y representado por los varones del estrato joven de la clase social destinados a incorporarse al clérigo. La universidad por lo tanto como institución actuaba sobre la sociedad ya que la abastecía de clérigos ilustrados responsables de aportar “una luz redentora a toda la humanidad” (Boyer, 1997, p. 20). En este contexto, el académico era esencialmente un mentor para el cual la enseñanza, un llamado vocacional “tan honroso como el sacerdocio” (Boyer, 1997, p. 20), representaba la esencia de su quehacer, tanto dentro como fuera del recinto universitario. La universidad colonial con las características hasta aquí descritas, y que esencialmente se dedicaba a ofrecer programas de educación de pregrado, persistió como tal hasta bien entrado el siglo XIX.

Sin embargo, ya en los primeros decenios del siglo XIX, bajo el empuje de la formación de un nuevo país, “el eje de la educación comenzó a trasladarse de la formación de los jóvenes a la construcción de una nación” (Boyer, 1997, p. 21). La universidad empezaba una transición hacia una visión más democrática y más inclusiva tanto con los grupos sociales que pretendía formar como con las áreas de estudio que estaba dispuesta a explorar. En 1824 se funda el Instituto Politécnico Rensselaer IPR, de Troy, Nueva York y en 1846 en Yale se abre una cátedra de “química agrícola y fisiología animal y vegetal” (Rudolf, citado en Boyer 1997, p. 21). La función social de la universidad se trasladaba paulatinamente de la educación al servicio. Todas las universidades públicas y/o privadas pusieron en primer plano la

capacidad para formar hombres que sirvieran a la patria y decretaron que su egresado ideal sería “un patriota útil” (Boyer 1997, p. 23).

El servicio adquiere una connotación moral ya que se hace cargo de transformar a la sociedad a la que apoya. Se vislumbran algunos elementos de una pedagogía de la certificación. Al preguntarle, en esta época, a alumnos del *Harvard College* la razón de sus estudios en dicha institución, la respuesta de éstos revelaba su certeza en que la obtención del título se traduciría en un seguro rendimiento monetario a futuro. En esta etapa, la universidad atendía a un grupo social cada vez más amplio que ya incluía a los jóvenes que no pertenecían a la élite. La nueva misión de la educación superior era formar “constructores de ferrocarriles, constructores de puentes, constructores de todo tipo” (Boyer, 1997 p. 21). El servicio a la nación es el concepto central que caracteriza el escenario de la educación superior en esta segunda fase del desarrollo del trabajo académico en Estados Unidos, descrito por Boyer (1997). La relación universidad–sociedad sigue registrando una actuación de la primera sobre la segunda. En los años cuarenta desde Harvard se enfatiza la función que la universidad cumple a favor de la prosperidad económica y comercial del país que contribuye a la construcción de la nación. En este contexto una nueva generación de educadores con una fe incondicional en el futuro y en la capacidad de los estadounidenses de mejorar el mundo, enfatizaba el lado práctico de la educación. En 1870 y 1880 la educación se consideraba sobretodo útil y el trabajo de investigación que los académicos empezaron a realizar a partir de este concepto, se tradujo en lo que posteriormente se definiría como *Investigación aplicada*.

Boyer (1997) señala que son investigadores ajenos a la academia los que realizan los primeros pasos y esfuerzos en la investigación básica en disciplinas como matemáticas, botánica, mineralogía y astronomía. En 1738, el primer científico académico en Harvard obtuvo un laboratorio para experimentos. En las primeras décadas del siglo XIX los primeros estadounidenses con posgrado en el extranjero pedían a su regreso a Harvard, que se adoptara el enfoque del trabajo académico alemán. Eran instituciones en las cuales la investigación todavía era un

asunto al margen de la vida académica y los académicos de tiempo completo eran poco más de dos decenas en todo el país.

Sin embargo ya pasada la guerra, desde el gobierno se celebró la estrecha colaboración con la educación superior, como la circunstancia que había permitido cambiar el curso de la historia y se hizo hincapié en que la investigación siguiera recibiendo financiamientos federales.

Tras esto “un verdadero ejército de doctores en filosofía recién acuñados se repartió por las distintas universidades del país” (Boyer 1997, p. 30). Todo parece indicar que la universidad había llegado a su etapa moderna. El trabajo académico se profesionaliza. Se forman los departamentos a partir de las disciplinas y la nueva generación de académicos, cuyo trabajo ya se distribuía entre docencia e investigación, se siente comprometida con la institución pero también con la carrera; la lealtad al departamento y, por lo tanto, a la disciplina se convierte en una fuerza de cohesión que marca una revolución académica (Boyer, 1997).

Ya a mediados del siglo XIX en diferentes universidades se otorgaba mayor legitimidad a los académicos que realizaran esfuerzos científicos. Algunas universidades de la costa atlántica se transformaron en instituciones de investigación y posgrado. Se institucionalizó la ciencia y la academia asumió un profundo compromiso con ella. A finales del siglo XIX, más académicos regresaron de Europa con sus estudios de posgrados realizados y con el deseo de implementar en el país el modelo académico alemán.

La investigación y la apuesta en la educación de posgrado sentaron las bases para un nuevo modelo de universidad que ya puede definirse como Universidad Moderna. En esta, la fe en la autoridad dejaba lugar a la confianza en la racionalidad científica (Boyer, 1997). A finales de siglo ya se ofrecían en las instituciones que lo anunciaban con extremo orgullo, programas de doctorado. Paralelamente la ascensión tanto en el nivel académico como en el salario empezaba a relacionarse y a depender de la productividad investigativa. En 1895, el rector de la Universidad de Chicago solicitaba las firmas de los académicos para sellar un acuerdo en el cual el ascenso en nivel y salario de éstos dependería principalmente de la productividad de sus investigaciones (Boyer, 1995).

Se empezaba a consolidar una tercera dimensión de la actividad académica definida por el trabajo de investigación de tipo básico. A pesar de lo anterior, Middaugh (2001) señala que, en la primera mitad del siglo XX, la vida laboral de un académico norteamericano, que por lo normal empezaba y acababa en la misma institución, se caracterizaba todavía por una intensa labor de docencia con escasas oportunidades de asomarse al trabajo de investigación. En su punto de vista, la profesión académica empezó a cambiar profundamente a partir de la segunda mitad del siglo XX y con un ritmo especialmente acelerado en el transcurso de sus últimas tres décadas.

Boyer (1997) señala que el trabajo de investigación asume un significado y una importancia especiales en el escenario de guerra de los años cuarenta, cuando, los académicos, orientan su esfuerzo investigativo a la causa del país. Middaugh (2001) agrega que, después de la Segunda Guerra Mundial, “los jóvenes académicos eran contratados como *docentes* mas eran promovidos y obtenían la definitividad en base a su trayectoria como *investigadores*” (p. 9). En 1969, dos trabajos nacionales sobre académicos, realizados por la Fundación Carnegie para el Mejoramiento de la Enseñanza, mostraban que 20% de los profesores encuestados estuvo totalmente de acuerdo en que era difícil obtener la definitividad sin publicar, y esta cifra se había duplicado para 1989.

Para concluir, es posible aseverar que en Estados Unidos el interés de la educación superior, que había tomado su inspiración en la tradición de la universidad colonial, a lo largo de los años estuvo centrado en la formación de pregrado (Boyer, 1997). Durante este tiempo los académicos fueron esencialmente mentores, con una fuerte inclinación religiosa, en una primera fase, y una genuina orientación al servicio en la fase sucesiva. Mas este ideal centrado esencialmente en la docencia y en el servicio, se vio progresivamente sustituido por otros más afines a la tradición universitaria europea, en particular a la alemana, con inclinación por los estudios de posgrado y por la investigación.

La educación superior cambió, las instituciones se hicieron más incluyentes, los académicos ya eran profesionales que contaban, en teoría, con un trabajo que podían orientar según su vocación, entre diferentes tareas académicas. Sin

embargo, justo en este momento de mayor apertura, “la cultura del profesorado se hacía más jerárquica y restrictiva” (Boyer, 1997, p. 33). Cuando el significado del trabajo académico se estaba ampliando, y esto pudo haber favorecido a la vocación formativa de la universidad, el interés se trasladó de los estudiantes a los académicos, de una educación general a una especializada y de una lealtad al campus a una lealtad a la disciplina.

### **2.2.3 La profesión académica en México: estado de la cuestión**

A principio de los 90 se empezaba a delinear un nuevo objeto de conocimiento en el campo de la investigación educativa en México: el académico. Éste se propone, en aquel entonces, como una figura heterogénea en un escenario en el cual, en calidad de actor central de la educación superior, era llamado a responder a varias tareas en su quehacer cotidiano dentro del recinto universitario.

Diez años más tarde, según García Salord, et al. (2005), ya hay evidencia que el campo de conocimiento construido en torno al objeto mencionado se ha establecido, como una construcción teórica social determinada como tal, obviamente, por “el grupo de investigadores que, en forma colectiva o individual, mantuvieron consecuentemente su interés e impulsaron el estudio de los académicos mexicanos, en el periodo comprendido entre los años de 1993 y 2002” (García Salord et al., 2005, p. 116).

Precisamente el análisis del registro de los trabajos realizados en el periodo mencionado permite a las autoras trazar una línea de desarrollo del campo, a partir de un mapa inicial elaborado en 1993 y que contemplaba cinco aristas temático-disciplinarias en torno a las cuales se habían desarrollados estudios, a saber:

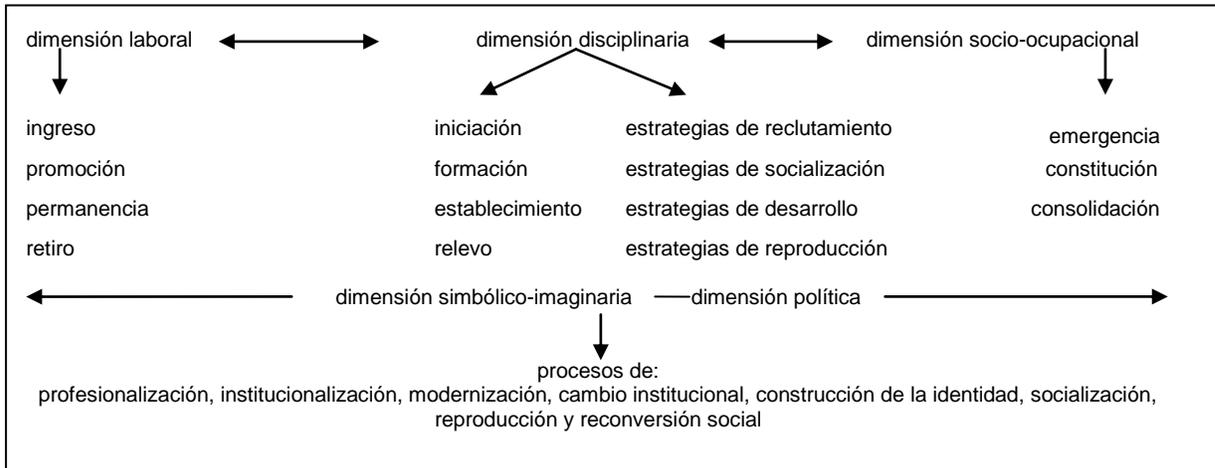
1. Las relaciones político-laborales;
2. El personal académico (anuarios, censos, diagnósticos institucionales, etc.)
3. La evaluación del trabajo académico;
4. El académico (perfil docente, identidad docente carrera, trayectoria académica etc.);
5. La mujer académica.

Después de una década, el escenario se enriquece de “nuevas dimensiones y espacios de relaciones en los que intervienen los académicos” (García Salord et al., 2005, p. 117). Esto permite una delimitación cada vez más definida del objeto de estudio y, simultáneamente, la contemplación de elementos novedosos que están en condición de arrojar nuevos enfoques y diferentes puntos de partida para la investigación del futuro.

De tal forma que la nueva topografía del campo presenta ahora un núcleo central constituido por “el trabajo académico y el actor que lo despliega” (García Salord et al., 2005, p. 117) cuyas grandes dimensiones/unidades analíticas son:

1. Las condiciones de producción y reproducción del campo
2. Las diferentes formas de agregación de los académicos en el desarrollo de sus actividades y funciones
3. La normativa que regula la carrera académica
4. Las posibles identidades que pueden resultar de la trayectoria académica
5. Los espacios y grupos sociales extra-académicos

Según las autoras, a las nuevas unidades analíticas indicadas corresponde el estudio de diferentes procesos gracias al cual ha sido posible, aunque a niveles diferentes, individuar “cinco dimensiones constitutivas de los académicos como grupo diferenciado” (García Salord et al., 2005, p. 119) que remiten al aspecto laboral, al disciplinario, al socio-ocupacional, al político y finalmente al simbólico imaginario siendo, estos últimos dos, aspectos que atraviesan y articulan el resto, tal y como se indica en el esquema de la Figura 3 que se muestra a continuación.



**Figura 3. Dimensiones constitutivas de los académicos como grupo diferenciado: articulaciones posibles a establecer (fuente: García Salord et al., 2005, p. 119)**

Como es posible observar se trata de un esquema que rompe con la rigidez de los conceptos aislados como *los académicos*, *la universidad* y *los profesores* para moverse en una lógica investigativa que se caracteriza por tres rasgos que García Salord et al. (2005) definen como rasgos de la década de los noventa y que se concretizan en el estudio de la diversidad, de la complejidad y de la temporalidad.

El enfoque abierto a la diversidad permite la inclusión de grupos e instituciones antes ignoradas así como el registro de factores de diferenciación desde algunos muy intuitivos, como género y antigüedad, a otros menos inmediatos como lugar o edad de ingreso a la profesión; por otro lado el acercamiento a la complejidad significa un acercamiento al objeto de estudio que rechaza posturas estrictamente dicotómicas. El sujeto, por ejemplo “ya no está separado o ‘al frente’ del contexto; el contexto tiende a desaparecer como telón de fondo y a dibujarse como escenario de la trama” (García Salord et al., 2005, p. 121); La temporalidad, finalmente, se incluye no sólo como recuento de fechas que proporcionan antecedentes cronológicos o proyecciones a futuro sino como estudio de los procesos que, en estas fechas, descansan. Lo anterior ha permitido la incorporación de “la línea de la historia social de la ciencia y de la universidades, fortaleciendo así la tendencia al tratamiento interdisciplinario” (García Salord et al., 2005, p. 121).

Las autoras finalmente señalan que el nuevo acercamiento al objeto de estudio, que permiten entrever una visión diferente y, en general, más abierta e inclusiva, en 2005 todavía no mostraban todos sus frutos y que faltaba inaugurar una etapa de capitalización de estos.

#### 2.2.4 El oficio académico mexicano

La transformación de la universidad y la evolución de la vida académica son parte de un binomio que las refleja mutuamente en una asociación profunda (Grediaga, 2000). Por lo tanto, los cambios que la universidad mexicana experimentó en el último tercio del siglo pasado tuvieron “repercusiones en la definición y condiciones de desempeño del rol del académico y en la consolidación de esta profesión” (p. 13).

Estos cambios y la situación actual del académico mexicano, han sido delimitados en cuatro grandes etapas de transformación, por Gil Antón (2000, 2010). La primera de éstas es la que el autor ha denominado como la *expansión moderada inicial del sistema*, que corresponde a la década de los años sesenta, cuando el aumento en el número de egresados de educación media superior llevó a la ampliación de la matrícula en las IES (de una población de 70,000 universitarios al inicio de la década, a 225,000 al final de ella). Ante la urgencia de dar cobertura a dicha población en crecimiento, muchos jóvenes recién egresados de diversas carreras ingresaron como docentes en las IES, sin que su incorporación siguiera los procesos regulares de contratación (Gil Antón, 2010). Los académicos que ingresaron en esta etapa actualmente representan menos de 5% de la población de académicos y tienen una antigüedad mayor a 40 años (Gil Antón, 2000).

En la segunda etapa, que comprende un periodo de 15 años (1970-1985), la situación que prevalecía en la década previa se incrementó. Después de los conflictos estudiantiles de 1968, el gobierno de Luis Echeverría dirigió recursos para ampliar la matrícula en educación superior, tanto para crear escuelas como para generar puestos de trabajo. Es así que, Gil Antón (2010) la ubica como la etapa de la *expansión acelerada sin regulación académica* (1970-1985), pues continuó, y en mayor número, la contratación de profesionistas recién egresados, esta vez con

salarios y prestaciones laborales nunca antes vistos. Fue una época en la que se precisaba una dedicación plena a la labor de docencia para atender al creciente número de estudiantes que reponían en la apuesta cultural la esperanza de un ascenso económico (Gil Antón, 2000).

En estos años, según Brunner (1987), la universidad aún resentía la influencia del modelo europeo del siglo XVIII con un reducido número de estudiantes de extracción aristocrática o burguesa, cuya formación era destinada esencialmente al reemplazo de la clase dirigente. Los nuevos académicos que protagonizaron esta fase de expansión de las instituciones, cuando la demanda laboral superaba la oferta, eran generalmente los primeros universitarios en sus núcleos familiares, y aún sin concluir sus estudios y sin contar con experiencia se convirtieron en profesores de sus mismos compañeros (Gil Antón, 2000, 2010).

Según Brunner (1987), la evolución de catedrático, actor universitario básicamente externo al entorno institucional, a académico que encuentra en la institución interés, ingresos y prestigio, marca el nacimiento de la profesión académica como uno de los rasgos propios de la modernización de la universidad. Tal y como Gil Antón et al. (1994) precisan, el académico:

Establece con las instituciones relaciones laborales que tienden al “full time” –la jornada completa– y, en general, sus funciones no se reducen a la impartición de clases sino que abarcan otras actividades asociadas a la docencia y, en no pocos casos, referidas a la investigación y la difusión de los conocimientos (p. 36).

Otros autores han señalado la evolución del concepto de trabajo académico, para matizar las diferencias que a través del tiempo se han establecido entre *docente* y *académico* (Cordero, Galaz Fontes y Sevilla, 2002):

En los sesenta se habla del *catedrático* un prestigiado profesional que imparte algunas horas de clase en la institución local. Durante los setenta y buena parte de los ochenta, con la expansión de la matrícula y la profesionalización de las actividades de enseñanza, se manejó el término *docente*. Finalmente hacia el final de los ochenta las actividades de investigación se empezaron a ver como parte consustancial del profesor de las IES, y se hizo entonces referencia al *académico* (p. 3).

De acuerdo con el *ejercicio de ubicación* de los académicos mexicanos, sugerido por Gil Antón (2000, 2010), los años entre 1985 y 1990 se reconocen como el *periodo de la crisis*, ya que el poder adquisitivo salarial de quienes se

desempeñaban en el recinto universitario se redujo drásticamente, lo que dio lugar a una distorsión de la actividad académica. Como el autor señala, la situación era tal que “para retener a un profesor dando sólo sus clases, en alguna institución lo que se le ofreció fue un tiempo completo, que no cumpliría, con el fin de mejorar (o sostener) el pago previo” (Gil Antón, 2000, p. 7). En esta etapa muchos académicos se vieron en la necesidad de desempeñarse simultáneamente en más de un ámbito, pues para librar el desafío económico acumulaban horas en distintas instituciones, lo que generó una distorsión de su actividad, y lo que coloquialmente se ha identificado como profesores de “tiempo repleto” (Gil Antón et al., 1994, p. 38)

Como consecuencia del desajuste económico, en la década de los noventa el Estado tomó un nuevo papel en la educación superior: el de evaluador. Ante la crisis, al salario de los académicos se agregó un ingreso adicional sujeto a evaluación (Gil Antón, 2010), una estrategia oficial que desde entonces ha tenido efectos en la ética laboral dentro de la universidad.

El último y largo periodo que Gil Antón (2010) identifica es el de los *ingresos adicionales si se solicita evaluación* (1991-2008). Una etapa caracterizada por la búsqueda de la deshomologación de los salarios, cuya pretensión ha sido reducir la homogeneidad entre los académicos, pero sólo ha conseguido “otra homogeneidad estéril, pero con datos que retratan muy bien a los ojos de las autoridades y del mundo, sin sustento suficiente en los procesos” (p. 433). En este periodo las nuevas políticas institucionales han promovido y premiado al segmento del profesorado que, en términos formativos, cuenta con doctorado o está dispuesto a retomar la formación para conseguirlo, y en términos laborales se dedica cada vez más a la investigación, ya sea por una genuina vocación, o por una sincera necesidad de parecerse al *perfil ideal* que los programas de pago al mérito indican a través de evaluaciones periódicas (Gil Antón, 2000).

Esta última etapa, sustentada en el sistema de pago por mérito, de acuerdo con Gil Antón (2010) ha sido el resultado de tres grandes modificaciones en la educación superior: 1) la creación de un Sistema Nacional de Investigadores (SNI) para reducir la crisis salarial, promovido por los sectores académicos de élite (de las ciencias “duras”); 2) el desplazamiento de la “vieja ‘clase’ conductora de la

educación superior mexicana” (p. 428), por el sector ahora influyente de científicos que proponen desarrollar políticas sobre un perfil académico apegado al perfil norteamericano, y 3) la creación de nuevos polos de dominación sobre los académicos (el Estado, el SNI, los financiamientos del Consejo Nacional de Ciencias y Tecnología (CONACyT), los programas de la Subsecretaría de la SEP), y un perfil deseable más afín a las ciencias naturales y exactas (como alcanzar el grado de doctor y publicar obligadamente), que “orientaron las políticas de diferenciación de los ingresos” (pp. 428-429). Una diferenciación que ha generado la consolidación de grupos y trayectorias, como consecuencia de “la erosión de la ética del trabajo” (p. 429). Una diferenciación en los ingresos adicionales, que se ha vuelto regla y costumbre para los académicos, aunque sigan siendo polémicos sus procesos.

Como ya se dijo, siguiendo a Gil Antón (2010), aunque la intención de los estímulos adicionales era separar el trabajo simulado del trabajo realmente hecho, los procesos de diferenciación propiciaron que las cifras y las constancias se volvieran protagonistas de la vida académica.

### **2.3 Un rasgo de la diversidad constante en la comunidad académica: la afiliación disciplinaria**

En su trabajo dedicado a la vida académica, Clark (1987) menciona que los académicos se sienten comprometidos tanto con las disciplinas a las cuales perteneces, como con las instituciones en las cual se desempeñan y que ambos tipos de compromisos actúan como fuerzas centrífugas en la profesión. En otro trabajo declara que, entre estas dos tensiones, la disciplina, y no la institución, representa la fuerza que tiende a dominar la vida laboral de los académicos (Clark, 1991). Según sus palabras: “no hay un asunto más sorprendente sobre la profesión académica en cualquier parte del mundo como el simple hecho de la pertenencia de los académicos a las disciplinas, campos de estudio, aun cuando ellos estén ubicados en instituciones” (Clark, 1987, p. 25).

Las disciplinas, como formas especializadas de organización que agrupan a sus afiliados alrededor de un único cuerpo, o campo, de conocimiento (Clark, 1991),

cuentan con una historia y trayectoria así como con costumbres y prácticas propias (Clark, 1987). Conforme ha crecido el fenómeno de la especialización a lo largo del siglo XIX, la afiliación disciplinaria se ha convertido en una “fuerza imponente, si no es que dominante” (p. 25) en la vida laboral de una gran mayoría de académicos. Como tal, dicha fuerza tiene la capacidad de conectar sus miembros a grupos, nacionales e internacionales de académicos e investigadores, que superan los límites de la pertenencia a las instituciones y transforman, como indica el autor, cuestiones locales en cosmopolitas.

Hablar de evolución de las disciplinas, implícitamente es hablar de la evolución de la profesión académica. Refiriéndose a la experiencia norteamericana, Clark (1987) propone un interesante análisis del desarrollo de la profesión académica, a partir de cómo “un pequeño grupo de cursos obligatorios orientados a las lenguas clásicas, filosofía moral, matemáticas, y un poco de ciencia natural” (p. 27) que se impartían en la primera mitad del siglo XIX en las universidades coloniales, se desarrollaron y multiplicaron a lo largo de los años, llevando a la ampliación de la oferta disciplinaria en la universidad actual. Para señalar el tamaño del fenómeno en cuestión, Clark (1987) hace uso de una analogía densa en significado. En ésta, a la imagen de una universidad temprana y atrapada en una estructura aparentemente estática e inamovible, se contrapone otra que resulta del desarrollo y posterior multiplicación (virtualmente infinita) de las disciplinas académicas y que muestra, en el escenario actual de la educación superior, una realidad caracterizada por “un estado de permanente extrema plasticidad” (p. 31).

### **2.3.1 El fenómeno de la multiplicación de las disciplinas**

En la evolución de la profesión académica en Estados Unidos, Clark (1987) identifica dos formas principales de crecimiento: una *sustantiva* y la otra *reactiva*.

El crecimiento sustantivo se refiere al incremento de los académicos que deriva de la generación de conocimiento nuevo que lleva a la inclusión en el sistema educativo de nuevas materias que, naturalmente necesitan nuevos académicos, expertos en el tema, que puedan impartirlas y/o seguir en la investigación en el campo. Por otro lado, el crecimiento reactivo, teorizado por Metzger (1987), se

refiere al incremento de los académicos como una respuesta política a la demanda social que deriva del incremento de los estudiantes y del cual ya se ha hecho mención en otro apartado de este capítulo.

No obstante, Clark (1987) define inicialmente dos formas de desarrollo, señala que en el contexto de la educación superior norteamericana mucho del crecimiento y de la diversificación mencionada se debe a la forma sustantiva, sobre todo entre finales del siglo XIX y el principio del siglo XX.

Para explicar la forma de crecimiento sustantivo, Clark (1987) señala la existencia de cuatro procesos cuya identificación atribuye a Metzger y que nombra como: *parto*, *programa de afiliación*, *dignificación* y *dispersión*.

El primer proceso, definido de manera singular como *parto*, se refiere a la dinámica de generación de disciplinas específicas a partir de *disciplinas madres*. Dicho proceso, según el autor, se produce en la primera mitad del siglo XIX y se debe al aumento progresivo que experimenta un campo de conocimiento que culmina necesariamente en el brote de nuevos temas generados de los *temas madre* más inclusivos y establecidos “que empezaron a inflarse por la ingestión de nuevo material” (p. 27).

Para dar una idea de a qué se refiere cuando menciona la sugestiva imagen del *inflamamiento* de una disciplina, Clark (1987) cita las conclusiones de un estudio que toma en cuenta a una disciplina impartida en 1800 en el ámbito de la educación superior. A continuación, en la Tabla 4 se presenta una síntesis del estudio citado por el autor.

**Tabla 4. Incremento del número total de profesores contratados para impartir la materia de matemáticas y ciencias en una universidad colonial estadounidense, entre 1800 y 1860**

	<b>Amplitud del campo de conocimiento</b>	<b>Textos que contenían el conocimiento completo</b>	<b>Académicos contratados como expertos del campo</b>
1800	Muy reducido	Dos libros “de dudosa calidad” <sup>1</sup>	Un profesor
1830	En ampliación	No menos de cuatro	Normalmente dos profesores
1860	En ampliación	Mínimo diez	Normalmente cuatro profesores

Fuente: Clark (1987)

<sup>1</sup>Guralnick, citado en Clark (1987 p. 27)

La materia a la cual el estudio hace referencia es *matemáticas y ciencias* y, como es posible observar, mientras en 1800 el conocimiento referente al campo de

una disciplina de esta naturaleza se encontraba contenido en dos libros, poco más de medio siglo después había visto decuplicar la amplitud de su campo y cuadruplicar los profesionistas dedicados a ella en el contexto de la educación superior.

Cuando ya el desarrollo de una disciplina era tal para hacer vislumbrar diferentes matices al interior de la misma, entonces de forma natural y necesaria, de esta se empezaban a desprender nuevas disciplinas que abrían fronteras de estudio nuevo, en un punto cognoscitivo en el cual las respuestas conclusivas de un proceso de ampliación del conocimiento se tornaban en las preguntas iniciales de nuevos y multiplicados procesos de conocimiento. Disciplinas con las cuales hoy es indudable sentirse familiarizados como la química, la astronomía, la física y la biología asumen el estatus de campos de estudio académico en los primeros decenios del siglo XIX en Estados Unidos. Con la misma lógica generativa, y sólo para señalar algunas de las más notorias entre las disciplinas que Clark (1987) menciona, de la *biología* derivan la *genética* y la *microbiología* mientras que de la *filosofía moral* derivan la *economía* y las *ciencias políticas*, así como la *sociología*.

Sin embargo a este primer proceso, a partir de 1860, se asocia un segundo de naturaleza diferente y que Clark (1987), citando a Metzger define como *afiliación de programa*. Gracias a este, cada vez más universidades originariamente orientadas a ofrecer un tipo de formación de carácter general, empezaron a ofertar (a afiliar) programas educativos cuyo fin era preparar a los futuros médicos, abogados y teólogos. De esa manera, los programas profesionales formaban profesionistas en el campo de la medicina, las leyes y la teología, se volvieron ellos mismos disciplinas. Y en una dinámica de reproducción parecida a la dinámica definida *parto*, aquí también, entre 1880 y 1890, a partir de unas primeras profesiones consideradas eruditas, se empezaron a desprender muchas otras que Clark (1987) define semiprofesiones y casiprofesiones como lo son *farmacia* y *enfermería*, sólo para citar algunas, que se desprendieron de la rama principal de la medicina hasta unas que el autor define como *profesiones menores*.

El crecimiento por afiliación otorgó a la universidad como institución un cometido muy específico. A partir de 1900 la educación superior tuvo un poder

incuestionable para certificar cualquier profesión, ya que era el único lugar en el cual los aprendices venían formados con los valores y metas correctos.

El tercer proceso citado por Clark (1987) como *dignificación*, alude a la dinámica gracias a la cual, tanto en el proceso de *parto* y especialmente en el de *afiliación*, la reputación de algunas disciplinas consideradas inadecuadas o, en palabras del autor, pobres para ser admitidas a la academia era, de alguna manera, modificada lo suficiente para su admisión. En este sentido, parece posible señalar que este tercer proceso es en realidad un proceso paralelo y que auxilió en su desarrollo a los dos procesos anteriores hasta aquí descritos. Como tal, se dio cuando disciplinas, como por ejemplo, las lenguas modernas, recibieron el impulso de la sociedad para poder ser admitidas en el recinto universitario en un momento en el cual las únicas lenguas admitidas para su enseñanza eran las lenguas muertas.

Junto con la *lengua moderna* el otro caso notable de admisión de una disciplina *pobre* fue el de la *tecnología*, que según Clark (1987) tuvo una entrada tardía pero definitiva. Según lo que el autor indica, las *ingenierías* y las *ciencias aplicadas*, derivadas evidentemente de la dignificación de la *tecnología* aparecieron en algunas universidades privadas norteamericanas en torno a la mitad del siglo XIX.

Finalmente, la *dispersión* es el último proceso mencionado por Clark (1987). A pesar de ser aparentemente similar, en términos semánticos, a los procesos anteriores hasta aquí descritos, con esta definición el autor se refiere al proceso que caracteriza la expansión de una materia que al superar los límites en los cuales había sido contenida en términos académicos, en la universidad tradicional, empieza a extender su campo de concomitamiento en diferentes direcciones. Un caso emblemático y citado por Clark (1987) es del ámbito disciplinario de la *historia*, relegada al rol de materia suplementaria que servía a la enseñanza de los clásicos y de la *teología*. A partir de 1880, dicha disciplina “explotó en cobertura, extendiendo su investigación y enseñanza” (p. 31) ampliándose tanto en el estudio de periodos como en su alcance geográfico. Mismo destino le tocó a la *antropología*, a la *economía* y a la *sociología*. Esta última, tal como indica el autor, lentamente,

durante el siglo XX, se amplió “como un campo que podía estudiar cualquier aspecto de la sociedad –el cine, deporte, crimen, y religión, así como clase, raza y poder” (p. 31).

Tras haber descrito el sistema que en Estados Unidos permitió el desarrollo y la multiplicación de las disciplinas en el contexto de la academia, Clark (1987) menciona a Metzger para sostener que la diversificación no sólo afecta al sistema, sino que se trata de algo mucho más complejo que logra definir al sistema. En este sentido, señala la generación de dos estructuras, dos organizaciones, una macro y externa y la otra micro e interna a la academia que juntas representaron una fuente de apoyo y ampliación, precisamente del poder de las disciplinas en la academia.

A partir de finales del siglo XIX, y de forma exponencial durante el siglo XX, toman auge las asociaciones culturales y disciplinarias que, con carácter nacional y con una misión específica construida en torno al ámbito de una sola disciplina, vieron el éxito gracias a la afiliación progresiva y constante de los académicos.

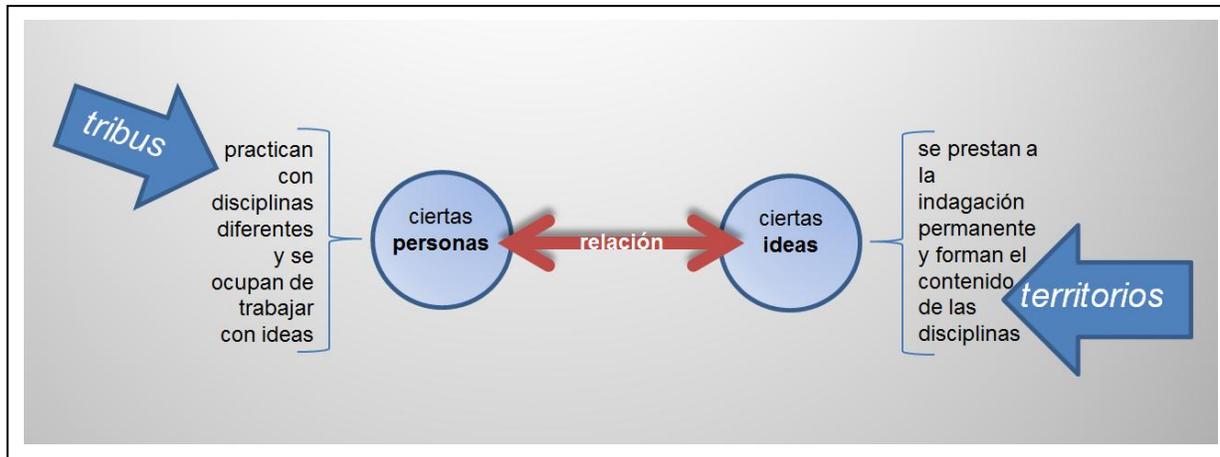
Por otro lado, la generación de los departamentos disciplinarios representó mucho más que un formal reacomodo de la fuerza laboral en el campus. En el seno de la universidad permitieron que hubiera una administración más orientada a lo académico pero, más importante aún, representaron la evidencia del dominio de la especialización en la vida académica.

### **2.3.2 Tribus y territorios académicos: las culturas de las disciplinas**

Al analizar como un observador externo el espectro posible de las disciplinas que se ofertan en la universidad moderna, su composición, amplitud y diversidad se presentan como características que sugieren consideraciones análogas a la que Clark (1987) hace cuando señala la enorme diversificación del mundo académico y su evidente dominio.

En otra perspectiva, Becher (2001) señala que las disciplinas representan, bajo denominaciones diferentes, conjuntos de saberes caracterizados por “identidades reconocibles y atributos culturales particulares” (p. 41). En este enfoque las identidades y los atributos mencionados se aprecian desde “un punto de vista de tipo interno y no externo” (p. 19). Desde esta postura, el autor propone

un análisis que se centra en la relación existente entre el contenido de las disciplinas y las personas que practican con ellas y trabajan con las ideas que las constituyen (véase Figura 4).



**Figura 4. Centralidad de relación entre los académicos y los contenidos de las disciplinas como la tesis medular del planteamiento de las tribus y los territorios académicos de Becher (2001)**

Como es posible observar, Becher (2001) propone un paralelismo en el cual describe al conjunto de los académicos y a los espacios laborales en los cuales éstos se desempeñan, respectivamente, como *tribus* y *territorios* académicos.

Mediante esta analogía el autor permite que lector centre su atención en el aspecto cultural que representa la fuerza cohesiva en torno a la cual se reconocen los integrantes de una tribu y sólo de esa tribu.

Según Becher (2001) las diferencias entre las disciplinas, los territorios, no es un asunto únicamente de etiquetas, sino que tiene un origen más profundo que se ancla en cuestiones epistemológicas que permiten revelar culturas diferentes. En este sentido el autor señala la pertinencia de un cuestionamiento que, a partir de la idea de descubrimiento, induce a una reflexión acerca de la posición que dicho concepto, aparentemente central en la vida académica, conserva en realidad en cada *territorio*. Para esto, propone una taxonomía en la cual, la importancia asignada al *significado del descubrimiento*, se jerarquiza según el lugar que dicho concepto tiene en algunos territorios-disciplinas que Becher (2001) cita como

ejemplos. En la Tabla 5, que se muestra a continuación, se propone una síntesis de dicho planteamiento.

**Tabla 5. Variación de la importancia del descubrimiento a lo largo de diferentes disciplinas (según Becher, 2001)**

La idea de descubrimiento	Disciplina	Significado del descubrimiento
	• Física del estado sólido	Central
	• Biología molecular	
	• Estudios históricos	Significativo (más no central)
	• Estudios taxonómicos (vida animal y vegetal )	No obvio
	• Ingeniería mecánica	Ampliamente remplazado por el <i>invento</i>
	• Derecho	Fuera de lugar

Como es posible observar, a diferencia de lo que intuitivamente se considera cuando se piensa en la educación superior como un conjunto y a una de sus dos funciones sustantivas, cual es la investigación, de ninguna forma resulta obvia, como parecería, la centralidad de la idea de descubrimiento. Hay casos, territorios disciplinarios, en los cuales es evidente que, por la naturaleza del conocimiento aferente a un específico ámbito, el descubrimiento no es necesariamente una realidad. En las palabras del autor: “la idea de descubrimiento es crucial en algunos campos y menos importante, o quizá importante de una manera diferente en otros” (Becher, 2001, p. 21).

El ejemplo que Becher (2001) proporciona para evidenciar la diferencia entre las culturas disciplinarias, resulta altamente significativo y central, en el contexto del presente trabajo de investigación. En el ambiente académico, ya no en los *territorios*, sino en una comparación entre ellos, cuestiones relativas a la generación de conocimiento nuevo, señalan una diversidad que se torna muy importante, sobre todo cuando se entra a ciertos espacios comunes a todos los territorios.

En estos espacios, anacrónicamente, los miembros de las tribus que viven y se desempeñan en territorios diferentes son evaluados bajo los mismos criterios en cuanto afiliados de un grupo más amplio que es el de los académicos. Se trata de un nivel que se vuelve central especialmente para aquellas disciplinas en las cuales, como es el caso de la arquitectura, el ejercicio hacia el descubrimiento no es ni usual, ni obvio, ni sencillo.

En el ámbito nacional Gil Antón (1997) al referirse a la realidad de los académicos mexicanos, menciona “comunidades disciplinarias” (p. 259) que, lejos de tener un carácter estático, evolucionan en relación con los propios establecimientos siendo, a la vez, sensibles a las variaciones de las comunidades internacionales o nacionales de referencia.

A su vez Grediaga (2000), partiendo de la premisa que la profesión académica, más que representada por una comunidad que se aglutina en torno a algunos valores compartidos por todos sus integrantes, parece ser “una asociación de asociaciones, comunidades y grupos de interés” (p. 19), señala que, en una misma institución, el conjunto de las asociaciones mencionadas, desarrolla formas de interacción entre académicos que, según la autora, entre otros factores, dependen en gran medida de la especialidad disciplinaria que atienden, así como del papel que sus disciplinas juegan en cuestiones sociales de un más amplio alcance.

Finalmente, la autora coincide con Clark (1987) respecto a la idea que los académicos, son a la vez miembros de la profesión y de una institución de educación superior en la cual se desempeñan, son “parte de comunidades disciplinarias que trascienden las fronteras de la organización que los contrata e incluso en ocasiones, los límites de la profesión académica y/o de un país determinado” (Grediaga, 2000, p. 21).

Para los fines del trabajo de investigación de carácter descriptivo al cual se remite el presente ensayo, se considera que, el concepto de pertenencia disciplinaria, tiene una relevancia especial ya que, como se menciona en la introducción, el objetivo principal que se pretende alcanzar es describir un perfil académico determinado por la afiliación a un campo de estudio definido *a priori* así como las condiciones del ejercicio de la profesión que a este perfil corresponden (Chiroleu, 2003).

### **CAPÍTULO 3. EL CONTEXTO: LA ARQUITECTURA COMO DISCIPLINA ACADÉMICA**

El presente capítulo ofrece al lector el contexto pertinente al ámbito disciplinario de la arquitectura. Para lograr este fin se organizó su contenido en cuatro apartados principales.

El ámbito al cual pertenece la arquitectura como disciplina, constituye el contenido del primer apartado. En este, se hace una hipótesis para ubicar a la arquitectura en el espacio definido por las taxonomías clásicas del conocimiento.

Una vez determinado su territorio, en el siguiente apartado se trata de definir a los profesionistas que lo pueblan: los arquitectos. Para lograr lo anterior, pareció oportuno tener un acercamiento a este grupo de profesionistas, que considerara dos perspectivas diferentes y complementarias: una histórica y la otra descriptiva. De tal forma, en el primer segmento de este apartado se delinea brevemente la historia de esta profesión en México; en el segundo, se proporcionan una serie de reflexiones en torno a qué significa ser arquitecto y qué implica pertenecer a esta profesión en términos de compromiso con la sociedad y con el medio ambiente.

En el tercer apartado, se analizan los arquitectos desde la academia en un ámbito laboral diferente al que históricamente ha sido el preferente para esta disciplina y que es representado por el mercado profesional. Desde este contexto se trata de delinear cuáles son los retos y las expectativas a las cuales se enfrentan los arquitectos, profesionistas esencialmente formados para resolver cuestiones estético-práctico-funcionales de la vida cotidiana, cuando cruzan la línea que separa la vida profesional de la académica. El apartado se cierra señalando un tema que aparece como una constante en el análisis de la escasa literatura disponible al respecto, y que alude a una fractura entre el gremio y la sociedad.

Finalmente en el cuarto y último apartado se presentan algunos momentos importantes de la historia de la Facultad de Arquitectura y Diseño de la Universidad Autónoma de Baja California.

### **3.1 La arquitectura como disciplina: en búsqueda de una ubicación**

En la literatura específica relativa a la afiliación disciplinaria que se consultó para este estudio (Clark, 1987; Becher, 2001), si bien se proporciona el marco teórico y epistemológico para comprender el fenómeno de la multiplicación de las disciplinas en el ámbito académico, entre los ejemplos que se proporcionan, en ningún momento se cita a la arquitectura. Tampoco se hace mención a disciplinas colindantes (Becher, 2001), como pudieran ser, por ejemplo, por el lado duro la ingeniería civil y por el lado blando las artes plásticas; ni disciplinas afines como pudieran ser el diseño, la urbanística o el paisajismo.

En ausencia de pistas que pudieran dar una indicación acerca de la ubicación de la arquitectura, y para cumplir con esta meta, en este apartado se procedió del análisis que ofrece Becher (2001) acerca de diferentes clasificaciones propuestas para el conocimiento académico y, a partir de allí, y de algunos planteamientos teóricos acerca de la naturaleza de la arquitectura como disciplina, se genera una propuesta para la definición de su ámbito territorial.

Posteriormente se retoma y organiza el esfuerzo que realiza Becher (2001) para hacer corresponder a las categorías del conocimiento académicos sus características epistemológicas. A partir de este marco se discute la pertinencia de la ubicación sugerida por la arquitectura.

#### **3.1.1 Las taxonomías clásicas del conocimiento**

Como Becher (2001) lo menciona, puede resultar útil establecer una clasificación del conocimiento académico. El autor indica diferentes tipos de taxonomías realizadas por autores como Pantin, Kuhn, Biglan y Kolb, entre otros. En particular señala que Pantin y Kuhn realizaron sus taxonomías a partir de la observación objetiva acerca de cómo los investigadores operan en los diferentes dominios; según Becher (2001) ambos análisis se orientan de forma manifiesta hacia las ciencias y dejan afuera otros grupos disciplinarios y ambos proponen un ordenamiento simple de tipo binario.

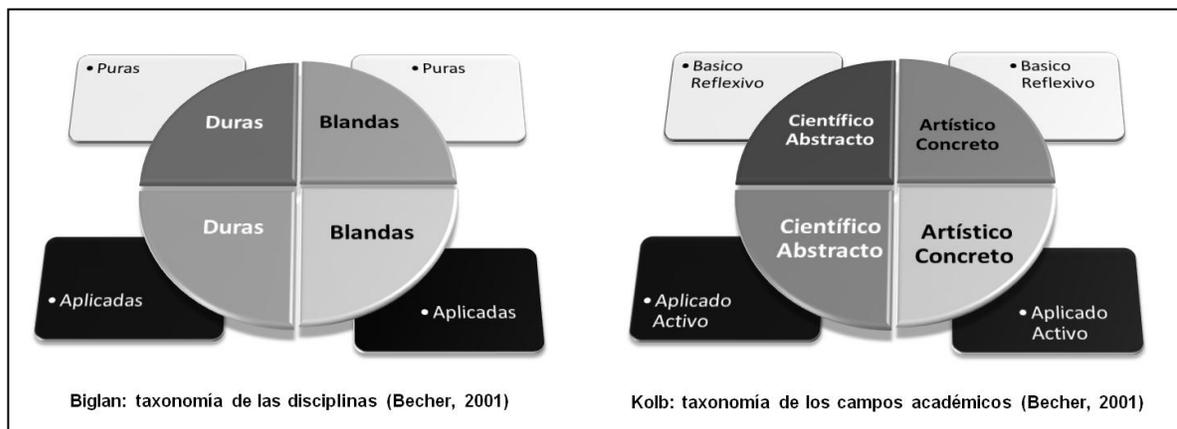
Por otro lado, describe a los estudios de Biglan y Kolb como realizados a partir del “examen de cómo los actores mismos perciben el medio en el que

trabajan” (p. 28). En el caso de Biglan los actores en cuestión fueron académicos que se desempeñaban en las áreas de conocimiento consideradas en el estudio. A partir de las opiniones solicitadas en torno a similitudes y diferencias en las áreas temáticas consideradas, Biglan determinó tres dimensiones principales: áreas duras frente a blandas, puras frente a aplicadas y finalmente, áreas que tratan con sistemas vivos frente a las que tratan con sistemas inanimados.

Por su parte Kolb adoptó, como lo especifica Becher (2001), un enfoque opuesto ya que su estudio se realizó a partir de datos relativos a las estrategias de aprendizaje, derivados de la aplicación de un test psicométrico a alumnos y profesionistas. En este estudio, los estilos de aprendizajes fueron medidos según “la división comúnmente aceptada de los campos académicos en dos grupos, el científico y el artístico, o el abstracto y el concreto” (Kolb, citado en Becher, 2001) a la cual Kolb agregó un segundo eje definido por los polos activo-reflexivo o aplicado–básico.

Las conclusiones de las dos investigaciones tuvieron un amplio margen de consistencia, ya que Kolb señala que nueve de las doce disciplinas comunes a los dos estudios se encontraban en cuadrantes idénticos (Becher, 2001).

A continuación, en la Figura 5, se muestra una comparación entre las organizaciones de los campos disciplinarios, descritas por Becher (2001) a partir de los planteamientos de Biglan (únicamente según dos dimensiones) y de Kolb.



**Figura 5. Comparación entre las organizaciones de los campos disciplinarios, a partir de los planteamientos de Biglan y de Kolb, según Becher (2001)**

Como es posible observar, de la clasificación de Biglan se tomaron en cuenta únicamente las primeras dos dimensiones, duro-blando y puro-aplicado ya que, según Becher (2001), son aquellas que explican la “variancia máxima” (p. 29) y permiten la consistencia de los resultados de la clasificación de Kolb que utiliza, finalmente, un sistema de organización y clasificación análogo. De hecho, Becher (2001) asevera que para su estudio considera apropiada la clasificación del conocimiento académico que define de Kolb-Biglan y que, en términos semánticos, prefiere “los contrastes más familiares de Biglan entre duro y blando, puro y aplicado antes que la terminología más abstrusa utilizada por Kolb” (p. 30). Al adoptar la postura de Becher (2001) para este estudio, el próximo paso consistirá en encontrar la forma adecuada para ubicar a la arquitectura como disciplina en el marco con el cual, después de esta amplia premisa, se cuenta.

### 3.1.2 En búsqueda de una ubicación: un “ajuste cómodo”

Parece evidente, y además Becher (2001) lo sostiene, que no es posible establecer con precisión los límites entre los dominios del conocimiento organizado en torno a los dos ejes duro-blando y puro aplicado. Al contrario una vez establecidos dichas fronteras “varias de las disciplinas más comunes no se ajustan cómodamente” (Becher, 2001, p. 35). A continuación se quiere demostrar que la arquitectura representa uno de estos casos.

En 1957, en su *Mensaje a los estudiantes de arquitectura*, Le Corbusier, cuya contribución a la cultura de la arquitectura fue decisiva gracias a su relación con el público, a su vocación para la divulgación teórica y a su compromiso con la universalidad, objetividad y simplicidad de sus mensajes (De Fusco, 1979), planteaba:

¿Donde está la arquitectura? En ninguna época una sociedad se halló tan desamparada como la nuestra por haber perdido e interrumpido el contacto entre su marcha material y los elementos naturales de su conducta espiritual. [...] Debemos reconstruir las viviendas saqueadas por la guerra, pero esto es insignificante; ¿acaso desde hace muchísimo tiempo el país no debería construirse, reconstruirse, reconstituirse, como se reconstituyen las células en un tejido o las familias en los hogares, por el nacimiento de nuevas generaciones, realizando así el juego eterno de la vida? [...] Ahora bien, la técnica y la conciencia son don palancas de la arquitectura sobre las cuales se apoya el arte de construir (Le Corbusier, 2008, pp. 13-14).

Para los fines de este ensayo parece interesante rescatar, del fragmento presentado, el uso de los términos, *marcha material* y *conducta espiritual*, referidos a una sociedad huérfana, según el autor, de dichos elementos y cuya pérdida parece estar asociada a la arquitectura ausente para la cual, en una especie de paralelismo doble, la técnica y la conciencia (nuevamente, el elemento práctico y el espiritual), son los fulcros (puntos de apoyo) del “arte del construir”. En otro documento, relativo a una conferencia sostenida en octubre de 1929, Le Corbusier (1979) alude nuevamente el tema del binomio material-espiritual, técnica-arte, relativo a la arquitectura. Para esto, como era de su costumbre, hace uso de un croquis, que se muestra a continuación en la Figura 6, mediante el cual ilustra sus conceptos.

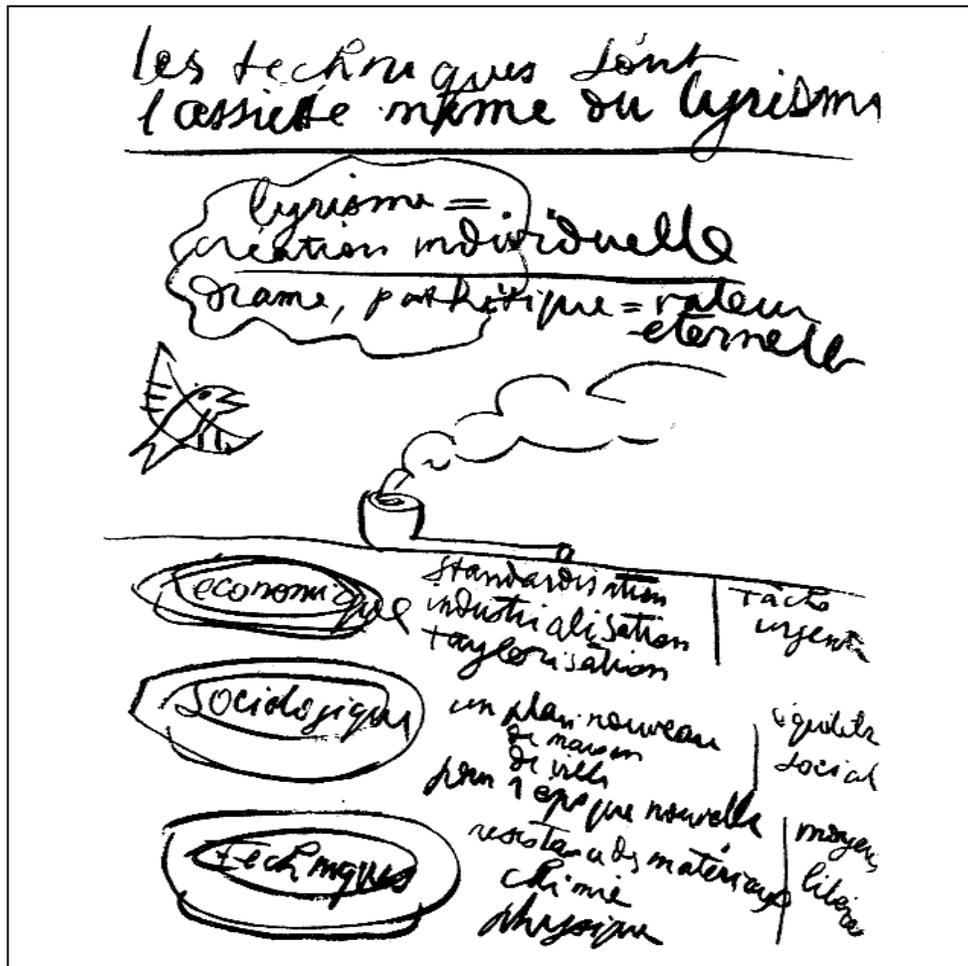
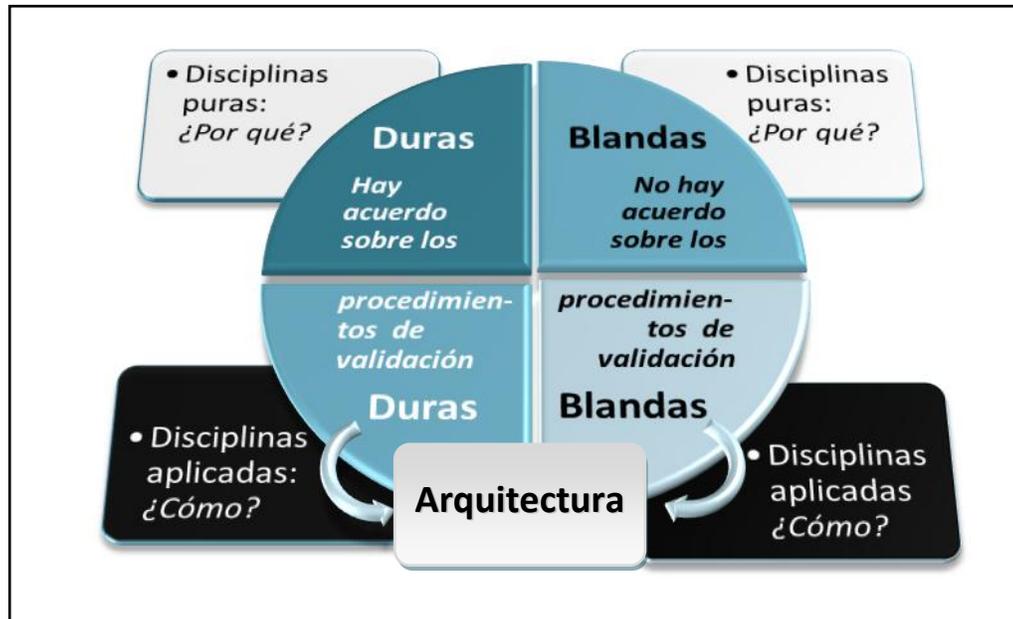


Figura 6. Croquis realizado por Le Corbusier (1979) durante la segunda conferencia “Amigos del Arte” y contenida en el texto *Précisions sur un état présent de l’architecture et de l’urbanisme*

Como es posible observar, y como el mismo autor lo describe, el dibujo se divide en dos partes separadas por una línea intermedia y horizontal que Le Corbusier (1979) traza al principio para separar el dominio de las cosas materiales (en el dibujo se encuentran en la zona debajo de la línea mencionada) del espacio reservado a las cosas espirituales. El autor hace referencia a un ciclo de la arquitectura en el cual es necesario atender el aspecto práctico constituido, a la vez, por la técnica, “resistencia de los materiales, física, química” (Le Corbusier, 1979, p. 49), el equilibrio social y la economía; la atención a este aspecto llevará, como reacción natural, a una respuesta que apunta a un aspecto espiritual constituido por valores eternos: el lirismo, la creación individual, la obra de arte.

En un contexto diferente, más académico y formal, en el capítulo *Arte y crítica del arte*, contenido en el cuarto volumen, dedicado a las disciplinas académicas, de la *Enciclopedia de la educación superior* (Clark y Neave, 1992), se señala que la arquitectura, como campo de conocimiento, “tiende a enfatizar el componente humano junto al factor artístico en la composición de los edificios, sin olvidar las implicaciones técnicas y tecnológicas de la idea o proyecto” (De Visscher, 1992, p. 1992).

La claridad del planteamiento anterior, respecto a las características del campo disciplinario de la arquitectura, y las alusiones a una realidad dual de la arquitectura señaladas por Le Corbusier (1979; 2008) permitió retomar la clasificación de Biglan (1973) acerca de las disciplinas académicas, y establecer, para este trabajo, una propuesta que coloca idealmente a la *arquitectura* en el sistema descrito por el autor, y caracterizado por los ejes conceptuales duro-blando y puro-aplicado, como se muestra a continuación en la Figura 7.



**Figura 7. Ubicación de la arquitectura como disciplina a partir de la clasificación de los campos de saber planteada por Biglan (1973)**

Como se observa, se propone una ubicación de la arquitectura, como campo de conocimiento, que la coloca en el territorio intelectual de las disciplinas aplicadas (Becher, 2001), por la naturaleza de las preguntas a las cuales intenta responder el campo de los problemas que la define y que conducen al cómo resolver un planteamiento de carácter concreto.

Sin embargo, a la hora de ubicarse respecto al eje que señala el consenso acerca de los procedimientos de validación propios de la disciplina, la arquitectura se queda con una posición intermedia que se encuentra, por así decirlos entre las ingenierías (disciplinas duras) y las bellas artes (disciplinas blandas).

En este sentido, al contrario de lo que señala Becher (2001), para el caso de la arquitectura resultan un poco más cómodas las definiciones de Kolb, que al eje básico-aplicado, contraponen la otra dimensión que define científico-artística (o abstracto-concreta). Estos términos que hace un poco más de 20 años, cuando se publica su trabajo original en EEUU, fueron apreciados como "abstrusos" por Becher (2001), resultan al contrario muy claros y amigables para la gestión de la asignación de un territorio a la arquitectura como disciplina. Y es justo entre lo científico y lo artístico que se coloca ya que, como deriva de la definición

proporcionada por De Visscher (1992), para tener sentido debe atender cuestiones científico-tecnológicas y a la vez respetar cuestiones de carácter puramente estético. Resolver unas sin atender a las otras significa hacer algo que, como Le Corbusier (1979; 2008) señala, no es arquitectura.

El diseño debe ir acompañado, idealmente, de la estructura que lo hace realizable. La adopción intuitiva de un determinado esquema constructivo pasa, implícita o explícitamente por la solución de cuestiones básicas de las *ciencias de las construcciones* que no son otra cosa que la adaptación a la arquitectura de la parte de la *física* que se llama *estática*.

Mas las cuestiones técnicas y tecnológicas no se reducen únicamente a evidentes asuntos estructurales. La naturaleza de ellos es amplia y abarca todos aquellos aspectos que permiten la funcionalidad de la arquitectura. Desde la acústica, a la iluminación, desde el bienestar termo higrométrico a la antropometría, todos los aspectos son importantes para que este arte de crear formas y manejar colores, a diferencia de la escultura y la pintura, sea funcional, apto y útil para los seres humanos (Rasmussen, 2004). Como Le Corbusier lo indicaba:

La arquitectura se camina, se recorre y no es de manera alguna, como ciertas enseñanzas, esa ilusión totalmente gráfica organizada alrededor de un punto central abstracto que pretende ser hombre, un hombre quimérico munido [sic: dotado] de un ojo de mosca y cuya visión sería simultáneamente circular (2008, p. 32).

Por todo lo anterior, por ser la arquitectura, a la vez, tecnología y arte, la hipótesis que se realiza acerca de su ubicación parece válida. Mas, como sostiene Becher (2001), el esfuerzo que se realiza para la delimitación de un territorio intelectual, si bien resulta un ejercicio de clasificación legítimo, puede ser ulteriormente fortalecido de un análisis epistemológico de las características que lo determinan.

A continuación, en la Tabla 6, se presenta una organización de las características del conocimiento que Becher (2001) enumera, y que utiliza como dimensiones de análisis, para comprender la naturaleza intrínseca de los territorios intelectuales Duro Puro, Blando Puro, Duro Aplicado y Blando Aplicado, así como sus diferencias que justifican la brecha que los separa de forma contundente en algunos casos y que se hace territorio permeable en otros.

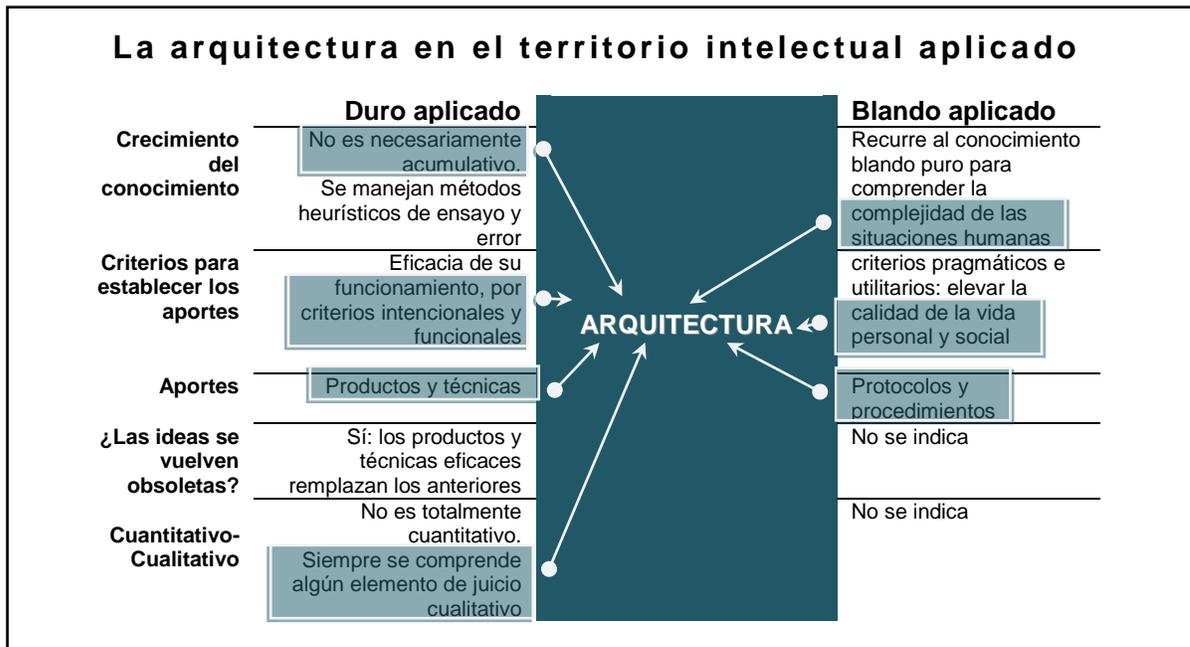
**Tabla 6. Características epistemológicas de las categorías del conocimiento académico, según Becher (2001)**

Categorías	Clasificación del conocimiento académico de Kolb-Biglan			
	Territorio intelectual puro		Territorio intelectual aplicado	
	Duro puro	Blando puro	Duro aplicado	Blando aplicado
<b>Crecimiento del conocimiento</b>	Acumulativo y relativamente sostenido	Predominantemente reiterativo: las cuestiones básicas siguen siendo las mismas de una generación a la otra	No es necesariamente acumulativo. Se manejan métodos heurísticos de ensayo y error	Recurre al conocimiento blando puro para comprender la complejidad de las situaciones humanas
<b>Criterios para establecer los aportes</b>	Claridad de criterios para establecer o refutar conocimiento nuevo	Criterios diversos y falta de consenso acerca de qué es un aporte auténtico	Eficacia de su funcionamiento, por criterios intencionales y funcionales	criterios pragmáticos e utilitarios: elevar la calidad de la vida personal y social
<b>Aportes</b>	Nueva conclusión = descubrimiento = nuevo tipo de explicación	nueva interpretación = contribución = se percibe más claramente algo ya familiar	Productos y técnicas	Protocolos y procedimientos
<b>¿Las ideas se vuelven obsoletas?</b>	Sí: el descubrimiento reemplaza los resultados previos	No necesariamente: las implicaciones presentes pueden relacionarse con el conocimiento pasado y también con el futuro	Sí: los productos y técnicas eficaces reemplazan los anteriores	No se indica
<b>Predicción de los problemas a estudiar</b>	En todo momento se identifican las cuestiones a responder luego	Actitud de <i>laissez-faire</i> para seleccionar y retomar nuevas cuestiones	No se indica	No se indica
<b>Limites del campo</b>	Claramente definidos y circunscriptos	Permeabilidad entre las zonas límites laxamente definidas	No se indica	No se indica
<b>Análisis-Síntesis</b>	Se reducen las ideas complejas a sus componentes más simples	Reducción: rechazada. La complejidad, se reconoce y aprecia como legítima, una característica holística del conocimiento.	No se indica	No se indica
<b>Cuantitativo-Cualitativo</b>	Medición precisa: el conocimiento científico se relaciona esencialmente con los universales	Esquema conceptual ínfimo: el conocimiento no científico tiende a centrarse en lo particular	No es totalmente cuantitativo. Siempre se comprende algún elemento de juicio cualitativo	No se indica
<b>Explicaciones</b>	Sólidas: pocas variables cuidadosamente controladas	Más débiles: variables más numerosas y menos controladas	No se indica	No se indica
<b>Conexiones causales</b>	Relativamente fáciles de establecer (mundo natural)	formas complejas de razonamiento: prevalecen la opinión y la persuasión (datos humanos)	No se indica	No se indica
<b>Juicios de valor</b>	De carácter impersonal e independiente	De carácter personal y abiertamente cargados de valoraciones	No se indica	No se indica
<b>intencionalidad</b>	Priva de importancia en la indagación científica y matemática	Importante en el estudio de la acción y del pensamiento humano	No se indica	No se indica
<b>Ejemplos de disciplinas</b>	Ciencias naturales, física, matemáticas;	Las humanidades, las ciencias sociales;	Ingenierías;	Educación, derecho trabajo social, administración social, aspectos humanísticos de la medicina;

Fuente: Con excepción de las casillas sombreadas, cuyo contenido es fruto de inferencias de la autora del presente estudio, la información restante se derivó de Becher (2001, pp. 30-34).

Como se observa, el ejercicio realizado por Becher (2001) lo lleva a encontrar características definitorias para cada territorio a lo largo de las dimensiones de análisis que el autor toma en cuenta, mientras se encuentra en el ámbito de las disciplinas puras. Por el contrario, el autor se encuentra frente a una ausencia de información cuando realiza el mismo ejercicio en los campos de conocimiento duro aplicado y blando aplicado. Tal y como Becher (2001) lo indica: “casi no hay mapas de este territorio intelectual” (p. 33). Tras citar que una razón posible de lo anterior es que las áreas aplicadas, por definición, se interesan tanto al conocimiento práctico como al teórico, señala la evidencia de la escasez de información al respecto. A pesar de lo anterior, sobre la base de un razonamiento deductivo, el autor logra proporcionar al lector algunos elementos de información que se refieren a cinco dimensiones centrales y que permiten, por lo menos en parte, la caracterización del conocimiento en el territorio intelectual de las ciencias aplicadas.

A partir de estos elementos, a continuación, en la Figura 8, se propone un esquema de cotejo en el cual se asume la ubicación de la arquitectura entre los campos duro y aplicado y se verifica su pertinencia a lo largo de las categorías consideradas.



**Figura 8. Elementos epistemológicos de las categorías del conocimiento duro y blando aplicado que permiten la determinación del ámbito de la Arquitectura**

Tal y como se observa, al ámbito disciplinario de la arquitectura confluyen características que determinan, tanto el componente duro como el blando de aquellas disciplinas que se encuentran en el territorio del conocimiento aplicado.

Para cerrar este apartado, a continuación, se propone un ejercicio de cotejo, realizado por categoría, que busca aportar ulteriores elementos que permitan afianzar la propuesta realizada en este estudio, respecto a la ubicación de arquitectura como disciplina.

El conocimiento, como se ha ya indicado, deriva tanto del ámbito duro puro (especialmente de las disciplinas derivadas de la física) como del blando puro por su fundamental connotación humanística. El crecimiento del conocimiento no necesariamente es acumulativo. Los aportes se caracterizan por ser a la vez productos y técnicas (como por ejemplo nuevos materiales constructivos de reuso, técnicas de construcción prefabricada), como protocolos y procedimientos (como por ejemplo protocolos de evaluación de impacto ambiental); los criterios que prevalecen para juzgar los aportes son tanto de carácter funcional como utilitario, orientados a la elevación de la calidad de la vida personal y social. Respecto al binomio cuantitativo-cualitativo se considera que los dos aspectos están íntimamente conectados en cualquier manifestación de la arquitectura tanto que sería posible plantear que son indivisibles en ella.

A manera de cierre se señala la puntualización de Ignasi de Solá-Morales (2002) acerca de la etimología del término Arquitectura. Según el autor, al derivar del griego representa la conjunción de dos palabras: *arjé*, el principal, el que manda, el principio, el primero, y *tehton*, que significa construir, edificar. El arquitecto es, por tanto, el primero entre aquellos que realizan la tarea de construir, edificar” (p. 15).

A esta figura, como el profesionalista que, a través del tiempo y de la evolución de las cosas es capaz de construir y entender el significado de aquello que construye (de Solá-Morales, 2002) se dedica el próximo apartado.

### **3.2 Ser un arquitecto**

En este apartado se tratará de generar un retrato del arquitecto como profesionalista.

Como indica Pacheco (1997), la consolidación de un modelo ideal de profesión responde a los desarrollos que histórica y socialmente predominan en un determinado ejercicio de la práctica profesional. En particular, al referirse a la arquitectura, de Solá-Morales (2002) la define como a una actividad necesariamente relacionada a la cultura y a la organización social y, por lo tanto, señala que tanto la disciplina como “el personaje que llamamos arquitecto” (p. 15) se han modificado a lo largo del tiempo.

A partir de estas consideraciones, a continuación en primer término se presenta una revisión de la literatura relativa al desarrollo histórico de las profesiones en México a través del cual se rescatan los momentos principales de la profesión de arquitecto. Posteriormente, se dedica otro subapartado a la definición de qué significa, en términos generales, ser arquitecto.

### **3.2.1 Evolución de las profesiones en México: una mirada a los arquitectos**

En este apartado se pretende delinear brevemente, en el contexto mexicano, la historia de la profesión de arquitecto, a partir de un trabajo exploratorio, publicado en 1982 por el Colegio de México, con el título *Historia de las Profesiones en México*, (Arce, Bazant, Staples, Tanck de Estrada y Vázquez, 1982) en el cual, como indican los autores, se trata de proporcionar un panorama general y señalar únicamente las tendencias dominantes en la evolución de las profesiones en el país.

Al tomar el trabajo citado como texto guía, se optó por utilizar la misma organización de cuatro subapartados en la cuales se propone al lector una revisión analítica del desarrollo de las profesiones en México que parte de la época de la Colonia, pasa por la Constitución del Estado Nacional, ve su desarrollo durante la República restaurada y el Porfiriato y termina con una reflexión relativa a la Nueva Era.

Bajo este esquema, cada vez que, a partir de los datos sea posible, se hace referencia explícita al caso de la profesión en el ámbito disciplinario de la arquitectura.

**Una premisa general.** Tanto las profesiones como la forma de concebirlas varían, a lo largo de la historia, por un complejo juego de interacciones en el cual se conjugan factores históricos, políticos, económicos culturales e incluso religiosos. Sin embargo, según Vázquez (1982), en este mudar es posible ubicar dos aspectos que mantienen una posición central: uno se refiere a la certificación del ejercicio profesional (quién la otorga, bajo cuáles criterios y tras qué tipo de formación) y el otro se refiere al prestigio relativo que las profesiones llegan a gozar a lo largo del tiempo.

**La Colonia.** Las relaciones que Colón establece con Isabel La Católica de España serán claves para obtener un financiamiento para su proyecto de navegación que, en 1492, lo llevará al continente americano. En 1519 Hernán Cortés funda el primer poblado de la Nueva España. Cinco años después llegan los primeros frailes franciscanos. En 1535, los territorios conquistados, se convierten en virreinato bajo el gobierno de Don Antonio de Mendoza, primer virrey nombrado por los soberanos españoles. (Escalante, García Martínez, Jáuregui, Vázquez, Speckman, Garciadiego, Aboites, 2008).

La época colonial inaugura en México la formación académica que se ofrece a partir de este momento como un eco de la tradición del viejo continente. El 21 septiembre de 1551, con la expedición de una Cédula por parte de Carlos I de España, se crea la Real y Pontificia Universidad de México que abre cursos el 25 de enero de 1553 (Universidad Nacional Autónoma de México, s.f.; Universidad Pontificia de México, s.f.). Su organización mostraba la fuerte influencia de las universidades europeas de tradición escolástica.

Durante esta época las profesiones más destacadas fueron las que derivaban de una formación académica: Teología, Derecho Canónico, Derecho Civil y Medicina. Sin embargo existía una diferencia entre los grados otorgados por las instituciones de educación superior y las certificaciones que permitían el ejercicio público de la profesión, otorgadas por otros organismos como el Tribunal del Protomedicato, la Real Audiencia y el Ayuntamiento.

A partir de la segunda mitad del siglo XVIII, Carlos III procura mejorar la enseñanza de diferentes disciplinas entre las cuales figura la Arquitectura. A tal fin promueve la creación de instituciones de educación superior con un carácter laico y en las cuales la formación pretende ser más práctica y fundada en conocimientos actualizados y los profesores, nombrados por el rey, con excelente formación realizada, por lo general, en Europa.

En este contexto surgen: la Academia de San Carlos, en la cual se empiezan a impartir clases en noviembre de 1781 y que recibe cédula real solo en diciembre 1783, la Real Escuela de Cirugía, el Jardín Botánico y el Colegio de Minería.

Los cursos que se ofrecían en estas instituciones en muchos casos representaban una duplicación de los ya existentes en la Institución Pontificia, con una diferencia muy importante, además de la que se podía observar en el campo práctico formativo: los títulos de grado que otorgaban iban acompañados de la licencia para el ejercicio de la profesión. Esta circunstancia aumentó el poder de la corona en detrimento de las asociaciones profesionales y de los gremios. Tal y como lo indica Tanck de Estrada (1982):

El hecho de que el nombramiento de peninsulares como profesores a menudo violaba los estatutos mismos de las nuevas instituciones que prescribían oposiciones o la presentación de ternas al virrey, contribuyó a que los maestros y científicos criollos defendieran los logros intelectuales de los americanos, tanto precolombinos como coetáneos, frente al menosprecio europeo y su desconocimiento de la realidad mexicana. Tal vez dentro de este contexto se puede apreciar la inclinación de los novohispanos por Galeno sobre autores modernos de medicina, por el estilo arquitectónico barroco sobre el neoclásico, por el sistema botánico de Jussieu o Bomare sobre el de Linneo y por el método de patio sobre el de Born en la minería (p. 8).

En 1599 se funda el gremio de albañiles y arquitectos. A diferencia de otras corporaciones, es la única que no requiere *limpieza de sangre*<sup>2</sup> para sus miembros. Dos *veedores* elegidos anualmente por los agremiados, se hacían responsables de la admisión de los aspirantes al gremio, sin embargo a partir de 1630 un jefe de

---

<sup>2</sup> “Los Estatutos de Limpieza de Sangre aparecieron en España durante el siglo XV en forma aislada, pero, durante el siglo XVI, fueron puestos en vigencia sucesivamente por todas las congregaciones religiosas, militares y civiles. Podemos decir que son reglamentaciones que impedían, a los judíos conversos al cristianismo y a sus descendientes, ocupar puestos y cargos en diversas instituciones, que pueden ser de carácter religioso, universitario, militar, civil o gremial” (Chami, 2007, s.p.)

agrupación nombrado por el virrey o por el ayuntamiento se encargaría de esta función.

Un siglo después, en 1736 nuevas ordenanzas introducen la limpieza de sangre como requisito para ser admitidos como maestro mas no como aprendiz. Para poder presentar el examen de admisión se fijó un periodo de aprendizaje de seis años y una prueba, teórico práctica:

El aspirante tenía que saber leer escribir y los principios de la geometría, 'montear, reducir, cuadrear y cubicar'. El pretendiente también tenía que hacer una demostración práctica en una obra. Las nuevas ordenanzas también versaban sobre las condiciones de los materiales, madera, arena, piedra, y ladrillos usados en las obras (Tanck de Estrada, 1982, p. 61)

A finales del siglo XVIII en la academia de San Carlos se ofertaban cursos en cinco áreas de estudio: pintura, escultura, grabados matemáticas y arquitectura. Los profesores con los cuales contaba en sus inicios fueron novohispanos posteriormente degradados a ayudantes de profesores cuando en 1786 llegaron los catedráticos españoles. Para el área de arquitectura, el objetivo de la formación consistía en que los alumnos a través del estudio teórico de las matemáticas logaran concebir diseños cuyas planimetrías conjugaran la belleza (derivada del estudio de los cinco órdenes de la arquitectura del maestro renacentista Giacomo Vignola) con la precisión. Las características más importantes que distinguirían en una obra era: fortaleza, comodidad y hermosura. Una vez graduados en dibujo, los alumnos integraban sus estudios con cursos de matemáticas, diseño arquitectónico y arte de la construcción según el protocolo de un plan de estudio que, como señala Tanck de Estrada, (1982), generaba técnicos que a pesar de dominar el trazo parecían no poseer creatividad compositiva. Las cosas mejoraron cuando, en la última década del siglo XVII, dos excelentes artistas españoles, llegaron a dirigir las cátedras de escultura y pintura respectivamente. Sus esfuerzos, sumados a los de otros profesores criollos, transformaron la profesión de arquitectura de un oficio gremial a uno técnico académico.

A la Academia se le otorgó la facultad de autorizar los planes arquitectónicos de los edificios a construir, lo cual generó un conflicto de intereses con el Cabildo Municipal de México que reclamaba la pertinencia de dicha facultad. Dicha

institución también administraba un examen de agrimensura con el apoyo de los directores de matemáticas y arquitectura.

**La constitución del estado nacional.** Tras el movimiento de independencia cuyas primeras juntas para conspirar contra el virreinato se dieron durante la primera década del siglo XIX, en septiembre de 1821, el ejército Trigarante hace su ingreso triunfal a México y el país es proclamado independiente. En 1823 se establece el congreso Constituyente y un año después la nueva constitución instituye La república Federal (Escalante, et al., 2008).

Según Staples (1982) al haberse liberado de las restricciones de la Corona en el nuevo país se respiraba un aire de cambio hacia la democracia y, sobre todo, hacia una sociedad más igualitaria en la cual ya no existirían diferencias entre criollos, mestizos indios y castas. En este sentido los legisladores trabajaron arduamente para llegar a una constitución que garantizara iguales derechos a todos los ciudadanos.

En el campo de las profesiones quedaban prohibidas la *limpieza de sangre* y todo tipo de discriminación que limitara el ingreso a una corporación y/o el ejercicio de la profesión correspondiente a cualquier ciudadano. Sin embargo, como la autora lo señala, el “abolir la exclusividad que restringía el ejercicio de las profesiones a un grupo social o racial molestaba sobremanera a los españoles que antaño monopolizaban altos puestos y rangos académicos” (Staples, 1982) y si efectivamente la discriminación se extinguió en términos legales, y la independencia permitió el acceso a criollos y mestizos a empleos que antes únicamente podían desear, durante mucho tiempo perduró la desigualdad y la discriminación en el ámbito educativo y económico.

De manera excepcional, durante el periodo de la reforma liberal de Gómez Farías (1833-1834), todos los profesionistas recibidos se identificaban con el termino de “profesor” y el único otro título que la entonces Dirección General de Instrucción Pública otorgaba era el de “Doctor”. Con la excepción de este breve espacio de tiempo que abarcó poco más de un año en el cual los títulos profesionales coincidieron con los académicos, es posible decir que se acentuó el

debate en torno a la regulación del ejercicio profesional hasta llegar a una situación conflictiva. El Estado se encontraba ante una doble postura:

Por un lado limitar el monopolio de grupos, corporaciones o gremios (aunque ya no existían legalmente) y al mismo tiempo proteger los intereses de la sociedad. Optó al fin por el camino intermedio y puso en manos del Ejecutivo –del gobierno federal y de los estados-, el otorgamiento de los títulos, respaldado por los colegios de profesionistas tales como abogados y notarios” (Vázquez, 1982 p. 1).

Por lo anterior, durante esta época se retomaron las costumbres que veían los profesionistas recibir su grado académico en una institución de educación superior y el título profesional ante los colegios respectivos. Los profesores de enseñanza superior eran los únicos que, al ganar un concurso de oposición o al recibir un nombramiento del gobierno, recibían el permiso, para ejercer la docencia, de la misma institución en la cual se desempeñaban, mas no se le otorgaba título de catedráticos (Staples, 1982). Al aprobarse la nueva la nueva constitución en 1857, el principio de la libertad del trabajo se formaliza en los artículos tercero, cuarto y quinto. En particular, con el artículo tercero se trata de establecer los requisitos para el ejercicio de las profesiones y, aun si esto genera una complicada polémica de la cual del cual se hablará más ampliamente en un momento, el foco de la atención se orienta a la mejora de los estudios profesionales.

Por parte de los gobernadores de algunas entidades federativas se hizo patente la necesidad de que se abrieran nuevas posibilidades ocupacionales y que los estudios de los jóvenes no estuvieran orientados únicamente a las carreras de clérigos, abogados o médicos. Otra queja insistente era relativa a una formación inadecuada de las instituciones de educación superior proporcionaban a sus alumnos:

Necesitamos formar hombres públicos, que comprendan y acepten la situación del estado, que dirijan los graves negocios que se ventilan, que exploten las diversas fuentes de riqueza de nuestro país [...] necesitamos artistas, ingenieros mecánicos, agricultores; y nuestros colegios se llenan de jóvenes a quienes se hace aprender algunas lenguas muertas, empleando su precioso tiempo en disputas psicológicas y en cuestiones especulativas; [...] vivimos en un siglo que exige instrucción profunda y vasta, y no formamos en nuestros colegios sino medianos talentos, que se asustan de los menores obstáculos (Memorias Oaxaca, 1861 citado en Staples, 1982, p. 75).

Finalmente, durante los primeros cincuenta años de independencia, en México, los profesionistas gozaron de prestigio relativo. Como señala Staples

(1982) es posible llegar a esta conclusión de forma indirecta a través de documentos que mencionan listas de contribución para el estado o que mencionan el escalafón social que representaban entre las clases con derecho al voto.

En particular, para los fines de este estudio, los documentos mencionados permiten deducir alguna información acerca de los profesionistas arquitectos.

En un decreto de 1852 del estado de Jalisco que se refiere a una clasificación de tarifas a pagar para recibir el título profesional, los arquitectos se encuentran entre el grupo de profesionistas que consideraba poseían un grado académico en ciencias y que, al pagar 15 pesos, eran los que cubrían la tarifa más cara. Igualmente, durante la crisis generada por la guerra contra Estados Unidos, otro decreto de 1862 de la misma entidad federativa al establecer un pago anual para los profesionistas coloca, con la contribución solicitada equivalente a 12 pesos, a los arquitectos entre el grupo de profesionistas que pagan el impuesto más caro.

En otro documento, al cual Staples (1982) hace referencia para citar el tema de la excesiva proliferación de algunas profesiones, respecto a otras, se proporcionan datos, que se sintetizan a continuación en la Tabla 7, acerca de los profesionistas con los cuales contaba la ciudad de México en torno a la mitad del siglo XIX.

**Tabla 7. Profesionistas residentes y forasteros en la Ciudad de México respectivamente en 1845 y 1854**

	Profesionistas Residentes (en 1845)		Forasteros (en 1854)	
	n	%	n	%
Abogados	160	44.8	368	61.5
Médicos	148	41.5	6	1.0
Médicos-Cirujanos			11	1.8
Cirujanos			17	2.8
Profesores de farmacia /farmacéuticos	33	9.2	34	5.7
Flebotomianos	4	1.1	6	1.0
Dentistas	5	1.4	6	1.0
Parteras	7	2.0	7	1.2
<b>Arquitectos</b>			<b>14</b>	<b>2.3</b>
Profesores de la Academia de San Carlos (escultores y pintores)			12	2.0
Preceptores			62	10.4
Preceptores de educación primaria			55	9.2
<b>Total</b>	<b>357</b>		<b>598</b>	

Fuente: Staples (1982, p. 79)

Como es posible observar, en 1845 la ciudad de México contaba con 357 profesionistas de los cuales 45% eran abogados y 41% Médicos. No se contaba con arquitectos. Diez años más tarde, la abogacía sigue siendo la profesión que prevalece representando 61% del total de los profesionistas. Por estas fechas, 14 arquitectos representan 2% de los profesionistas. La autora señala que las cifras anteriores a pesar de no ser representativas de la situación profesional a nivel nacional, de toda forma son indicativas de una población profesional muy reducida, y que además permaneció prácticamente estática durante casi todo el siglo, comparada con los siete millones de habitantes con los cuales el país contaba en ese periodo (Staples, 1982).

Al recordar que, la creación de la clase media en México se remonta a este periodo, Staples (1982) señala que los profesionistas representaban únicamente un pequeño grupo de ella. Pese a esto se trató de un grupo cuya “influencia sobrepasó en mucho su número” en especial gracias a “la participación política de los contados abogados, médicos, ingenieros y arquitectos” (p. 79).

**La república restaurada y el Porfiriato.** La *guerra de reforma*, entre liberales y conservadores, había dejado a México en la ruina. En 1862 Juárez, en calidad de presidente de la República, suspende los pagos de la deuda externa. Napoleón III aprovecha los acontecimientos y de acuerdo con España e Inglaterra interviene contra el gobierno de Juárez. En 1864 Maximiliano de Habsburgo llega a México para instalar el segundo Imperio. Tres años después, en junio de 1867, es capturado y fusilado en Querétaro. Benito Juárez retoma la presidencia interina. Restaurada la República, en 1871, Juárez fue reelecto. A la muerte de Juárez, Lerdo de Tejada es elegido presidente para el período de 1872 a 1876. Tras un intento de reelección fraudulenta de este último, en noviembre de 1876 Porfirio Díaz asume la presidencia de la república y mantiene el poder hasta 1911.

De 1867 a 1910 las profesiones en México tienen una evolución fuertemente caracterizada por un largo y sinuoso debate ocasionado por la dificultad de

interpretación del artículo tercero constitucional<sup>3</sup>, que reglamentaba el ejercicio de las profesiones. En éste, mientras se promulgaba la libertad de enseñanza, se indicaba que la ley determinaría (en tiempos y condiciones no especificadas) cuáles profesiones requerirían título para su ejercicio y cuáles requisitos sería necesario cumplir para su obtención. Fue solo hasta 1944, cuando se resolvió de forma local, ya que los estados adoptaron sus propias leyes” (Bazant, 1982).

En este periodo todos los mexicanos económicamente activos eran considerados profesionistas. Al grupo que reunía las características para cuyo conjunto hoy en día se usa este concepto, se le llamaba *profesionistas liberales*<sup>4</sup>. A pesar de que su remuneración sufría constante incertidumbre a causa de la escasez de trabajo, lo cual llevó a que muchos de ellos se dedicaran a la burocracia o a la docencia, en este periodo los *profesionistas liberales* representaban una élite tanto en el campo social como en el intelectual. La pobreza generalizada fue la razón de que sólo un afortunado y minoritario grupo de la población lograra empezar una carrera universitaria. De éstos sólo unos cuantos obtenían el título tras muchos años de estudio que, en general, estaban orientados a una formación áulica esencialmente teórica y que nada aportaba a la solución de los problemas urgentes de la nación.

La percepción de la opinión pública era que las carreras universitarias representaban un fracaso en términos de respuesta social, además de un costo injustificado. Esto llevó a que varias entidades coincidieran en que el gasto de la educación superior ya no debería estar a cargo del Estado, sino que era obligación de las familias que quisieran proporcionar estudios superiores a sus vástagos. Muy significativa en este sentido es la cita que proporciona Bazant (1982) de la revista hermosillense *La Instrucción Pública*:

no sólo no tiene obligación el Estado de impartir la instrucción profesional, sino que se comete una falta destinando sumas de que se beneficia únicamente una reducida

---

<sup>3</sup> Artículo tercero de la *Constitución política de 1857*: “La enseñanza es libre. La Ley determinará qué profesiones necesitan título para su ejercicio y con qué requisitos se deben expedir. (Instituto Nacional de Estudios Históricos de la Revolución de México, s.f., p. 1)

<sup>4</sup>Según la *Nomenclatura de Ocupaciones para la Estadística*, publicada en 1910, dicho segmento social incluía también los ministros de cualquier culto y a los sacristanes, pero no a los maestros de obra y a los contadores pese a que contaban con una carrera universitaria para la cual se le otorgaba un título (Bazant, 1982).

minoría, con perjuicio del pueblo contribuyente. Han demostrado, asimismo, la deficiencia de la enseñanza profesional en los estados de la federación y el poco o ningún provecho que resulta al país, con su subsistencia de semejantes establecimientos (p. 134).

A partir de esta concepción, algunas entidades optaron por suprimir la enseñanza superior, otras anularon varias carreras.

En lo particular por lo que se refiere a la carrera de arquitectura, según documentos señalados por Bazant (1982), hasta 1900 a nivel nacional se ofrecía únicamente en el Distrito Federal en la Escuela Nacional de Bellas Artes.

Paralelamente, la preferencia educativa de Porfirio Díaz hacia la educación técnica fortaleció la tendencia anteriormente señalada. La ideología del Porfiriato se caracterizó por su orientación fuertemente positivista que dominó la educación preparatoria y se mostró con evidencia en las emergentes carreras técnicas y en general en las científicas. No obstante, la no aceptación por parte de los intelectuales de la limitación y rigidez de los lineamientos de la ideología porfirista, condujo a que el positivismo pronto sería reemplazado por el humanismo, gracias al cual, como lo señala la autora, “por primera vez no copiamos modelos externos ni renegamos de nuestro pasado, creamos la filosofía de lo mexicano” (Bazant 1982, p. 135).

En este contexto, de por si algo turbio para esta parte de la historia que se refiere a las profesiones, la carrera de arquitectura y el ejercicio de la profesión que le corresponde vive un momento de fuerte confusión.

El periodo de paz en el cual se encontraba el país, propició que en 1855 una ley autorizara que los ingenieros civiles de formación militar fungieran como arquitectos. Por otro lado, la antigua Academia de San Carlos, en la cual se ofrecía formación común a escultores, pintores, grabadores y arquitectos y que otorgaban títulos exclusivamente para estos últimos y para los maestros de obras (auxiliares de arquitectos) en 1867 se transforma en la Escuela Nacional de Bellas Artes. Dos años más tarde, la ley reglamentaria de 1869 transfiere la especialidad de arquitectura a la Escuela de Ingenieros, donde cambia de tal forma que los títulos que se otorgan son de arquitecto-ingeniero. En este contexto, los maestros de obra que seguían formándose en la Escuela de Bellas Artes, aprovecharon la

circunstancia y, como indica Bazant (1982) se extralimitaron ejerciendo como arquitectos. Esto fue razón para que, en 1877 esta especialidad desapareciera de la Escuela de Bellas Artes y volviera a aparecer la de arquitectura.

A pesar de lo anterior, la ambigüedad entre las competencias de ingenieros y arquitectos, según Bazant (1982), persistiría ante el público que, por falta de un conocimiento específico, seguiría contratándolos de forma indistinta.

De una forma parecida en Jalisco, en este periodo, la enseñanza media y superior pasó al dominio directo del Gobierno del Estado. Tras lo anterior, en los últimos lustros del siglo XIX, la Escuela Oficial de Ingeniería de Guadalajara fue suprimida y tuvo que ser sustituida por la Escuela Libre de Ingenieros, fundada el 12 de diciembre de 1901 por el ingeniero Ambrosio Ulloa (González Gortázar, 2004; Universidad de Guadalajara, s.f.). Según González Gortázar (2004), en esta escuela “los alumnos tenían opción a que, con dos años más de estudio de Composición, Historia del Arte y otras materias, se les extendería el título de Ingeniero Civil y Arquitecto” (p. 28). Un egresado destacado de la Escuela Libre de Ingenieros de Guadalajara fue Luis Barragán quien se recibe de ingeniero en 1924, prosigue con un año de estudios de arquitectura antes de viajar a Francia y España entre 1925 y 1926 (Noelle, 1999).

Evidentemente los arquitectos, que en el año de 1895 ya sumaban 246, se encontraban ante una competencia laboral cerrada, pero a la vez injusta ya que su curso de estudios contemplaba un número mayor de años y una preparación artística que no correspondía a los ingenieros. En lo específico, en 1910 el plan de estudios de arquitectura requería de cinco años, además de un examen final para titularse. Parece interesante señalar que el reglamento de estudio mencionado y relativo a la Escuela Nacional de Bellas Artes, contemplaba un premio de una estancia en Europa para quien, una vez obtenido el título de arquitecto, ganara un concurso extraordinario.

Paralelamente a la situación desfavorable en el ejercicio de la profesión, debida a la confusión de competencias entre profesionistas, ya mencionada, Bazant (1982) señala otro aspecto negativo y que se refiere a las compensaciones económicas fijadas por ley para ingenieros civiles y arquitectos, que para el año de

1870 eran tan bajas “que estos profesionistas ganaban menos que un albañil o que un carpintero.[...] La cuota de aranceles fijada decididamente no iba de acuerdo a los sacrificios de tantos años de estudios” (p. 178). Lo anterior se dedujo gracias a un informe de 1871 de la Comisión nombrada para proponer nuevos aranceles, tras el cual se hicieron nuevas propuestas al respecto.

**El inicio de una Nueva Era, 1910-1945.** Como indica Arce (1982), la Revolución de 1910 fue un movimiento que no solo transformó el régimen político, sino que también propició un profundo cambio hacia “un nuevo tipo de modernidad bastante distinto al que avizoraban los teóricos de épocas pasadas” (p. 225). El estallido social que determinó el cambio de la clase dirigente se acompañó con grandes expectativas de ascenso social, cuya esperanza ahora se centraba en la educación. Contemporáneamente, la llegada del siglo XX a nivel mundial equivalió a un acelerado crecimiento en el campo científico, lo cual, como ya se señaló en el apartado relativo a las disciplinas, se tradujo en un inusitado ensanchamiento de los campos de estudio y en consecuencia a una proliferación de la profesión. A partir de este periodo, el análisis de la formación de los profesionistas se relaciona con varios y complejos fenómenos. Primero entre estos, la fundación de la Universidad Nacional en 1910, culminación del esfuerzo educativo porfirista, y que ha sido, como señala Arce (1982), en gran proporción “la principal fuente de profesionistas no sólo hasta 1945 sino aún en la actualidad” (p. 226).

La Universidad Nacional centraliza el control de la formación académica, así como el diseño de los planes de estudio. Sin embargo, los títulos para ser válidos tienen que ser registrados y revalidados por agencias estatales.

Con el multiplicarse de las instituciones de educación superior se empezó a generar un conflicto entre títulos otorgados con formaciones y objetivos heterogéneos, lo cual favoreció “la asunción popular de que los títulos de la Universidad Nacional eran mejores que los de otras instituciones” (Vázquez, 1982 p. 2). A favor de un sistema educativo que fuera más democrático, en 1936 se funda el Instituto Politécnico Nacional (IPN) con la idea de ofrecer un motor de desarrollo para el proceso de industrialización del país vía una alternativa educativa dirigida

especialmente a los sectores sociales, menos favorecidos hasta este momento (Instituto Politécnico Nacional, 2010). Debido a su programa de estudios con carreras más cortas y más prácticas los títulos del IPN no tuvieron reconocimiento oficial durante un largo periodo, terminando por ser aprobados gracias a la aceptación positiva de las empresas que reconocían la calidad de sus egresados. Contemporáneamente, otras instituciones como El Colegio de México y el Instituto Tecnológico de Monterrey trataron de generar ofertas formativas diferentes siempre apuntando a la excelencia de la formación profesional. En los años cuarenta nace la Dirección General de Profesiones tras la evidente necesidad de un organismo que revisara las condiciones mínimas para poder ejercer las profesiones.

Pocos años antes de los inicios de la Revolución, en junio de 1905, con una mesa directiva profesional se funda la Sociedad de Arquitectos Mexicanos como el organismo que agrupaba y representaba dichos profesionistas. Catorce años después, el día 18 de marzo de 1919, se constituye formalmente la Asociación de Arquitectos de México que posteriormente modificara su nombre a Sociedad de Arquitectos Mexicanos (SAM), cuyo objetivo fue, tal y como se cita en un documento oficial, “contribuir al progreso de la Arquitectura, fomentar la fraternidad entre sus socios y procurar el mejoramiento material y moral de los mismos” (Colegio de Arquitectos de la Ciudad de México, Sociedad de Arquitectos Mexicanos, s.f.).

En diciembre de 1945 durante una reunión de arquitectos miembros de la SAM, egresados tanto del IPN como de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), se elige la primera mesa directiva de lo que, a partir de ese momento, será el Colegio Nacional de Arquitectos de México (CAM). El 11 de marzo de 1946 se protocolizan los Estatutos del Colegio y se registran ante la Dirección General de Profesiones en conformidad con ley reglamentaria los artículos 4º y 5º constitucionales relativos al ejercicio profesional.

### **3.2.2 La profesión de arquitecto: un intento para delinearla**

El prólogo al *De Re Aedificatoria* de 1452 de León Batista Alberti representa un documento de extraordinario valor ya que, en un espacio intencionalmente y

oportunamente contenido para obedecer a su función literaria de franca introducción, abarca, como señala Di Stefano (2012), todos los conceptos esenciales de la estética albertiana. Éstos representan la evidencia de que Alberti con su tratado estaba estrenando, en su época, la teoría moderna de la arquitectura.

Los conceptos, brevemente delineados, hacen referencia a la importancia del diseño como ejercicio mental, a la analogía que Alberti sostiene entre el edificio y el organismo viviente, al significado de la belleza considerada valor estético en relación a un orden armónico de la naturaleza y, a la vez, criterio ético-social, orientado a la regulación de la ornamentación de las diferentes tipologías de construcción (Di Stefano, 2012). Pero, en primer término, hacen referencia al renovado papel del arquitecto. Tal y como Alberti lo indica:

Arquitecto [*Arquitettore*] llamaré yo a aquel, el cual sabrá con determinada, y maravillosa razón, y regla, tanto con la mente, y con el espíritu idear; como con la obra llevar a término toda aquellas cosas, las cuales a través de movimientos de pesos, conjunciones, y ensambles de cuerpos, se pueden con gran dignidad acomodar muy bien al uso de los hombres (2012, p. 57).

Al retomar la idea de Pacheco (1997) acerca de que un modelo ideal de profesión depende del predominio de un determinado ejercicio de la práctica profesional, a lo largo de la historia y de la cultura, es posible aseverar que la literatura específica, consultada para este trabajo, coincide en una alusión constante al aspecto de la profesión que, como señalaba Alberti en 1452, permite la realización del entorno construido.

Tal y como lo señala Kostof (1977): “Esto es lo que los arquitectos son, concebidos<sup>5</sup> [*conceivers*] de construcciones”. El autor señala que la arquitectura, aún sin ser la profesión más vieja del mundo, cuenta con una indudable antigüedad. Kostof (1977) marca una línea de separación entre la arquitectura espontánea, realizada por cualquier ser humano que tenga la necesidad de protegerse de agentes exteriores (otros seres humanos, factores climáticos) o simplemente de buscar un espacio de contención (descanso, recuperación, necesidad, celebración), y la arquitectura como producto del ejercicio de una profesión.

---

<sup>5</sup> Imaginadores, pensadores, ideadores

Para esto, señala una característica esencial que marca la diferencia entre estos dos ámbitos y que reside, según el autor, en la posibilidad de concebir una construcción antes, o independientemente de su realización sin importar el tamaño o el grado de complejidad que la connote. Como Kostof (1977) lo explicita, lo que los arquitectos hacen es diseñar, o sea, generar imágenes concretas para la realización de una nueva estructura. De esta forma, llevan a cabo su tarea primaria como profesionistas que es comunicar cómo una construcción propuesta debería ser y verse. Para aclarar todavía este concepto, el autor señala que para la determinación del ámbito profesional del arquitecto no es necesario que este tome parte del acto físico de la construcción; más bien su rol es esencial en la tarea de mediación entre el cliente (quién necesita que se le dé forma a sus necesidades) y el constructor.

En este trabajo, se asume la intuición de Kostof (1977) acerca de la importancia del acto imaginativo, como punto de partida para delinear qué significa ser arquitecto. Esto es porque se considera que, por sobre otras, esta característica es la que logra definir sintéticamente, y a la vez contiene, toda la esencia de la labor de un profesionista en la arquitectura.

Se considera viable hacer una analogía entre la *característica esencial* de la tarea de arquitecto detectada por Kostof (1977) y la concepción extensiva del término *diseño* utilizada por de Solá-Morales (2002) a partir de un análisis de la definición de arquitectura proporcionada por William Morris, considerado, como señala de Solá-Morales (2002) como uno de los pioneros de la Arquitectura Moderna. En este sentido, bajo una representación semántica más inclusiva que el propio concepto de arquitectura:

la palabra *diseño* es un anglicismo que proviene del término *design*. Este concepto entiende que, en la formalización de un edificio o de un mueble, de la portada de un libro o de una máquina de vapor, hay siempre una misma actitud analítica y creativa. La lengua inglés transforma la palabra italiana *disegno* aplicada a toda la actividad artística en la que es el dibujo, la fabricación de un *segnum*, de un signo, era el procedimiento substancial para llegar a la forma (de Solá-Morales, 2002, p. 18)

La *actitud analítica y creativa* que se menciona no parece diferente del ejercicio del *concebir a priori* señalado por Kostof (1977) ni mucho menos de la

capacidad de “idear con la mente” algo que es posible “llevar a término”, que pregonaba Alberti en el prólogo de su tratado sobre la arquitectura.

Pero, si la práctica profesional de un arquitecto gira, como parece, en torno a conceptos aparentemente diáfanos, proyectar, como señala Muñoz (2008), es una tarea compleja que hasta conduce, en ocasiones, al desconcierto de aquellos alumnos que empiezan a ejercitarla.

Sería lícito preguntarse, entonces, como lo hace Lewis (2007), acerca de las aptitudes o talentos que contribuyen al dominio de la arquitectura, por parte de quién la escoge como campo profesional, así como de las características intrínsecas, o atributos personales, que debe poseer un arquitecto. En el grupo de las actitudes, el autor señala: habilidades gráficas y visuales; aptitud técnica; habilidades verbales; habilidades de organización; memoria y, finalmente, talento para la composición. Así mismo, entre las características intrínsecas que debe poseer un arquitecto, Lewis (2007) enumera las siguientes: confianza en sí mismo y fortaleza del ego; ambición; dedicación y perseverancia; temple; sociabilidad; empatía; encanto personal y porte; liderazgo; valor y pasión.

Tras proporcionar una breve definición de cada uno de estas aptitudes y atributos, Lewis (2007) aclara que no se trata de una lista terminada de requisitos para ser arquitecto, ni de una exclusiva para dicha profesión.

Sin embargo, el autor señala que, a partir de su experiencia como profesional y académico, y en especial como formador, la arquitectura es una disciplina en la cual, la falta de alguno de los atributos personales indicados, puede llegar a representar un riesgo para las metas planteadas. En su opinión: “en una disciplina en la que menudean las críticas y los juicios negativos, la falta de confianza, temple y perseverancia puede ser devastadora, a pesar de que se nazca con talento personal” (Lewis, 2007, p. 36).

Independientemente de estar o no de acuerdo con la lista proporcionada por el autor, en este trabajo se considera útil aprovechar la taxonomía generada por Lewis (2007), para tratar de definir, tal y como se hizo para la disciplina arquitectura, un ámbito relativo a los profesionistas que a esa disciplina corresponden.

En este sentido, parece digno de señalar una reflexión que el autor hace respecto a una característica muy específica de esta profesión y que se refiere a la posibilidad de trascender la vida biológica del profesionista a través de la creación de algo que, por las características intrínsecas de los productos de la arquitectura, es potencialmente permanente: “Recuerdo haber pensado explícitamente al respecto cuando era un estudiante que hacía comparaciones entre la arquitectura y otras profesiones. Sólo la arquitectura parecía ofrecer la oportunidad de crear algo duradero e inmortal” (Lewis, 2007, p. 27).

Lo anterior, si por un lado es un atributo muy exclusivo de esta profesión, que puede representar un aliciente para el ejercicio de la misma, conlleva una enorme responsabilidad ya que, como expresión de la cultura, la arquitectura puede llegar a ser el vestigio de algo maravilloso o algo, por el contrario, no digno de ser recordado.

Para pasar a contextualizar las reflexiones sugeridas hasta el momento en torno a la profesión de arquitecto, en el ámbito nacional, se considera el trabajo de carácter enciclopédico realizado con el título *Arquitectos contemporáneos de México* por Louise Noelle, y publicado por primera vez en 1993 (Noelle 1999).

El estudio se caracteriza por generar un compendio de los arquitectos contemporáneos mexicanos que han realizado una labor destacada en México durante el siglo XX. La autora, al describir el criterio adoptado para determinar quiénes serían los arquitectos incluidos, hace referencia a la calidad y a la cantidad de su producción arquitectónica, pero sobre todo a la relevancia de ésta en el contexto nacional y para la cultura del país.

En este sentido, señala que en la arquitectura, por lo general, “se requieren muchos años de trabajo para llegar a una expresión depurada y representativa” (p. 9) que permita tener un sitio dentro de la historia de la disciplina y que algunos “éxitos aislados” con los cuales pueden contar muchos jóvenes profesionistas no son muestra de “una obra congruente y madura”. En el trabajo mencionado, la necesidad de establecer una frontera cronológica para su designación, llevó la autora a considerar únicamente a los arquitectos cuya producción arquitectónica estuviera en un periodo comprendido entre 1925, “año en el cual el consenso

común sitúa la primera obra de arquitectura contemporánea en México” (Noelle, 1999, p. 9), y 1985.

Como características que connotan a los 65 arquitectos (únicamente hombres) seleccionados, la autora, además del listado de obras sobresalientes con la documentación necesaria para citarlas, considera: su formación, la docencia impartida, premios y distinciones otorgados, eventuales escritos del, o sobre el, arquitecto, sus posibles aportaciones al ámbito del pensamiento así como las eventuales asociaciones profesionales establecidas a lo largo de su carrera profesional.

La profesión, hoy en día, se desarrolla en grupos interdisciplinarios, ya que, como lo indica Quaroni (1977), no solo son oportunos sino necesarios en cuanto es imprescindible la colaboración de varios especialistas, siempre en el entendido que dicho pluralismo disciplinar-metodológico sea coordinado por un solo actor, “un cerebro único que sepa bien dónde se debe y se quiere llegar” (p. 9). Bajo esta prospectiva, el profesionista arquitecto, actúa como el director de orquesta quien conoce las formas necesarias para “establecer, regular, verificar y corregir” (p. 9) las múltiples correspondencias entre las partes en juego, durante todo el proceso que principia en el diseño y eventualmente se extiende a su realización.

En estos grupos de trabajo, todas las decisiones que se toman, si bien tienen que respetar cuestiones estéticas, responden a las necesidades de clientes siempre más variados y exigentes y, sobre todo, empiezan seriamente a tomar en cuenta cuestiones, por largo tiempo descuidadas, que se refieren al medio ambiente. En el contexto jurídico la responsabilidad civil ha empezado a tener una importancia cada vez mayor en las profesiones directamente relacionadas con la salud y pronto, según Ruiz Hernández (2008), comenzará a considerarse con cierto peso también en la profesión de arquitecto. Attaianese (1997), en un trabajo centrado en la relación entre ergonomía y condiciones de habitabilidad en una ciudad que la autora diagnostica como enferma, señala cuestiones relacionadas con la salud, la seguridad y la integridad psicofísica que, en la actualidad, hacen dirigir la atención a la general pérdida de calidad de los contextos edificados

En el preámbulo del acuerdo de la Unión Internacional de Arquitectos (UIA) sobre las normas internacionales de profesionalidad recomendadas para el ejercicio de la arquitectura (Unión Internacional de Arquitectos, 2002), es posible leer que “los arquitectos, como profesionales están obligados a cuidar de las comunidades a las que sirven. Esta es una obligación que prevalece por encima de su interés personal y de los intereses de sus clientes” (p. 2). La vivienda, que en el principio de la historia de la humanidad tenía el propósito de proteger de las condiciones hostiles externas, en ocasiones se transforma en agente de riesgo para sus habitantes. Como señala Ruiz Hernández (2008), los especialistas plantean al riesgo como la interacción de dos variables: la amenaza y la vulnerabilidad. Por un lado, se encuentra la amenaza considerada como la posibilidad de un suceso natural o antrópico (producido, con o sin intención, por el hombre); por el otro, la vulnerabilidad concebida como la susceptibilidad de sufrir daños, ante dichos sucesos. Únicamente sobre esta última es donde el profesionista arquitecto tiene un margen de control ya que puede evitar, o contener, que sus efectos se manifiesten sobre la construcción. Lo anterior:

obliga a los profesionales a prepararse de mejor manera, a adquirir la cultura de la protección por la vida de las personas y el medio ambiente, pues el impacto de la construcción sobre este aspecto es muy grande ya que los deshechos que se producen son de magnitudes muy altas y terminan causando un gran daño (Ruiz Hernández, 2008, p. 69).

Otro aspecto muy peculiar de esta profesión, que parece acompañar a los arquitectos de forma histórica, tiene a que ver con el delicado tema de los ingresos. Como señala Lewis (2007): “la remuneración adecuada y regular es un problema actual para la profesión entera” (p. 23). Esto, forzosamente lleva a la posibilidad de considerar y encontrar, para este grupo de profesionistas, otros medios, circunstancias y contextos, fuera de la práctica profesional, estrictamente hablando, para sostenerse económicamente, como señala Lewis (2007) o simplemente para encontrar otro camino lícito y satisfactorio de ejercer la profesión.

En este sentido, más de un autor (Lewis, 2007; Muñoz, 2008; Noelle, 1999) hace alusión a la posibilidad, para los arquitectos, de desempeñarse en la academia. Sin embargo, en todos los casos en los cuales se menciona dicha posibilidad, la única tarea a la cual se hace alusión es la docencia. Noelle (1999),

solo por hacer un ejemplo, en la introducción a su trabajo cuando explica los criterios adoptados para determinar cuáles arquitectos serían incluidos, señala:

Así, se dio preferencia a la importancia de las creaciones, al buscar que fueran en todos los casos aquellos quienes por sus edificaciones han sobresalido y que, por tanto, tienen un interés relevante en la cultura del país.

En este sentido, se pensó solo en los arquitectos destacados por su labor edilicia, sin tener en cuenta aquellos que han sobresalido en otros campos, como la docencia, la planificación o la restauración (p. 8).

De la academia como un contexto en el cual el arquitecto como profesionalista que de forma integral puede desempeñarse, se hablará en el próximo apartado.

### **3.3 Ser un arquitecto en la academia**

Boyer y Mitgang (1996) atribuyen a la arquitectura la capacidad y, por lo tanto, la responsabilidad de generar bienestar y felicidad a través de la edificación de ciudades y, en general, de entornos dignos, sanos y en equilibrio con los recursos del medio ambiente para el ciudadano de este siglo. Bajo esta premisa, la meta última de la arquitectura es contribuir a la creación de un ideal de belleza que se eleve como un valor universal para las sociedades del futuro. Tal y como los autores indican: “Quizás nunca en la historia, los talentos, las habilidades, la amplia visión y los ideales de la profesión de arquitectura habían sido más urgentemente necesarios” (Boyer y Mitgang, 1996, p. 129). Tanto más en esta época en la cual, el multiplicarse de los problemas, así como de las respuestas que la tecnología avanzada ofrece para su resolución, dejan atrás las prácticas artesanales de los antiguos talleres de diseño y necesitan de profesionistas que sean capaces de conjugar las múltiples facetas de un proyecto, sin perder de vista la verdad esencial de la arquitectura que, como estructura y como sistema, debe anhelar a la integración (Quaroni, 1977).

Según Lewis (2007), la arquitectura responde a la necesidad primaria de proporcionar “abrigo y espacio para las actividades humanas” (p. 126), sin embargo, el autor señala que el diseño y la realización de dicho espacio siempre influyen sobre la esfera anímica de las personas, en una relación que compromete tanto los sentidos como el intelecto.

A partir de la trascendencia que se reconoce a la arquitectura como disciplina, el eje de la atención se mueve necesariamente hacia la responsabilidad de aquellos que, en calidad de profesionistas, hacen posible su realidad: los arquitectos. Pero más todavía, se desplaza (en este ejercicio de la búsqueda del origen de las responsabilidades) hacia otra clase de profesionistas quienes se hacen garantes de la formación de los primeros: los arquitectos académicos.

Como señala Le Corbusier:

Uno de los aspectos cruciales de toda la cuestión estriba en la enseñanza de la arquitectura en las escuelas. [...] El todo el mundo he notado que la enseñanza de la arquitectura, de cualquier forma que sea encarada, es siempre fragmentaria y superficial (2008, p. 62).

Lo anterior proporciona la clave de lectura para comprender y justificar el afán general de amplias investigaciones (Boyer y Mitgang, 1996;) trabajos de tesis de maestría (Moreno, 2006) y doctorado (Salvatori, 2005) así como de análisis muy serios (Goycoolea, 1998; Nicol y Pilling, 2000; Porter, 2009), revisados para el presente trabajo, y que, invariablemente, ponen el acento en el aspecto formativo de los futuros profesionistas.

En estos trabajos, de la esfera profesional se pasa al análisis del contexto académico. Sin embargo, de las diferentes tareas que los académicos desempeñan en dicho contexto, únicamente la docencia parece colocarse en el centro de atención. Por lo tanto, cuando se habla de académicos se hace solamente en virtud de su trabajo formativo, de tal forma que, en este ámbito disciplinario, se establece una ecuación en la cual académico es igual a docente, y se niega por lo tanto la validez del concepto de la diversidad en el desempeño del profesorado, pregonado por Boyer (1997), que se asume como fundamental para este trabajo y del cual se hablará con detalle más adelante.

En general, el debate se traduce en recomendaciones para la modificación e integración de planes de estudios, para la regulación de las relaciones entre el mercado laboral y la formación universitaria, para una educación que logre impulsar y mejorar tanto el desempeño profesional como el sentido de responsabilidad social que los arquitectos deberían de poseer. En particular, en algunos trabajos (Boyer y Mitgang, 1996; Nicol y Pilling, 2000) se pone el acento sobre la fractura que existe

entre los profesionistas y los clientes y se señala que las escuelas de arquitectura deberían promover una formación más centrada en la relación cliente-profesionista y desarrollar las capacidades relativas a la escucha y atención al cliente, deducción de las necesidades, negociación de acuerdos, realización de presentaciones y manejo de relación con el comitente (quién solicita el servicio); a este tema que aparece como una constante en el análisis de la literatura se dedica un espacio específico en el último apartado de este capítulo.

Al pasar del análisis de la formación a la observación de los actores que interactúan en ella, es posible detectar diferentes acercamientos que llevan también a diferentes conclusiones. Algunas más argumentadas que otras.

Lewis (2007), refiriéndose a la realidad norteamericana, asevera que la calidad de las escuelas de arquitectura puede depender tanto de las instalaciones como de los recursos físicos, de su localización y hasta del tamaño de las mismas. Sin embargo, según el autor el cuerpo docente es sin duda el factor que más influye tanto en la calidad, como en la orientación de dichas escuelas. Así mismo, señala que los arquitectos que optan por la experiencia de la docencia, en su mayoría, “aman la enseñanza y la promoción del ambiente académico” (p. 117).

Boyer y Mitgang (1996) señalan que la formación de los arquitectos descansa en tradiciones tan antiguas como la misma historia. Para dar una medida de lo anterior, mencionan algunas vivencias. En sus palabras:

Durante una visita a un campus escuchamos a un estudiante de dieciocho años y un experimentado profesor discutir atentamente la tríade de los principios centrales planteados hace más de dos milenios por el escritor de arquitectura Vitruvio: “Firmeza [*firmitas*], Utilidad [*utilitas*] y Deleite [*venustas*]” (p. 3).

Según los autores, este sentido de cercanía con siglos de tradiciones representa la esencia del lazo que une tanto a aquellos que practican la arquitectura como a aquellos que son responsables de su formación. Sin embargo, a partir de las conclusiones de su estudio, relativo a la relación existente entre la formación y la práctica profesional en el ámbito de la arquitectura, Boyer y Mitgang (1996) señalan que estudiantes y académicos se encuentran demasiado a menudo desconectados de otras disciplinas y distantes de la corriente socio cultural dominante en el campus al cual pertenecen.

En la literatura de habla hispana, el trabajo doctoral de Salvatori (2005) ofrece un escrupuloso análisis de la evolución de la enseñanza de la arquitectura en Brasil, la relativa constitución de un campo profesional local y la relación entre ambas partes en el contexto socio económico. La meta del trabajo es indagar el recurrente reproducirse de una idea de fragilidad entre la escuela y la realidad profesional. Se trata por lo tanto de un estudio de procesos formativos y sociales en el cual el análisis del ejercicio académico tiene en cuenta esencialmente un aspecto que es el que se refiere a la tarea docente. En este contexto “los arquitectos académicos y los profesionales, aunque actuaron separadamente por algunas décadas” a partir de 1930 “mantuvieron una relación complementaria en lo que se refiere a la formación de los nuevos arquitectos”. (p. 228)

Goycoolea (1998), al discutir acerca de los desafíos de la enseñanza de la arquitectura en México, hace una breve mención a los académicos al incluirlos, en el (insólito) rubro “recursos humanos e instalaciones” (s.p.). Bajo esta perspectiva, el autor señala que dichos recursos representan factores decisivos para la definición de la enseñanza en el ámbito de la educación superior y, por lo tanto, es necesario evaluarlos al igual de los alumnos, de la administración y del equipamiento. La exhortación sigue en esta dirección en un *crescendo* en el cual se alude a una presunta incapacidad, irresponsabilidad y falta de actualización de los académicos hasta llegar a sugerir la “incorporación de maestros externos, que pongan una cuña en los negativos procesos de endogamia y nepotismo que a menudo afectan a las estructuras académicas consolidadas y sindicalizadas” (Goycoolea, 1998, s.p.).

En una dirección aparentemente opuesta se sitúa Moreno (2006) quien, parte del análisis de las formas de las relaciones sociales que se aglutinan en torno al conocimiento *performativo*<sup>6</sup> en la arquitectura, como campo disciplinar. Entre otras cosas, concluye que las aportaciones de los docentes, hechas desde sus teorías, su trabajo y el esfuerzo dedicado de su trayectoria, contribuyen a la creación de conocimientos “contextuados a la región” (p. 56). Presenta al docente como el “corazón de la institución que da sentido a la vida académica” (p. 56) reconocido a

---

<sup>6</sup>según la definición que proporciona Moreno (2006), el conocimiento *performativo* es un conocimiento redituable en términos económicos.

través de la *performatividad* junto con su necesidad de perpetuar su conocimiento, y por lo tanto perpetuarse, a través de *los otros* los cuales, en el espacio reflexivo de la universidad, son representados por los estudiantes.

A partir de lo anterior, queda demostrado que una parte importante de los estudios relativos a la arquitectura como disciplina académica, descansa sobre asuntos que se refieren esencialmente al aspecto formativo y, por consecuencia, delinea a los actores que se mueven en el espacio docente de este contexto. Sin embargo, en la *Carta de la formación en arquitectura*, ratificada por La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (por sus siglas en inglés, UNESCO) y la UIA en 2005, al capítulo III, entre las *condiciones y requisitos de una escuela acreditada*, al número 7, se señala:

Que la investigación y la publicación deben ser consideradas como actividades inherentes a los profesores de Arquitectura y deben abarcar los métodos y las experiencias aplicadas en el ejercicio de la Arquitectura, del trabajo en proyectos y de los métodos de construcción, así como de las disciplinas académicas. (Unión Internacional de Arquitectos, 2005, p. 6)

Un análisis más detallado del trabajo de Boyer y Mitgang (1996), muestra que, a pesar de tratarse de un estudio esencialmente orientado a los aspectos formativos en las escuelas de arquitectura norteamericanas, dedica un espacio específico a examinar el quehacer académico como la suma de diferentes tareas en el contexto de una diversidad enriquecedora.

Lo anterior se debe a la afortunada contingencia por la cual, uno de los dos autores, Ernest L. Boyer, en calidad de investigador, planteó una teoría acerca del desempeño académico (Boyer, 1997) que marcó un antes y un después en su concepción en el contexto de la educación superior norteamericana y, por reflejo, en otros países cuyos estudios acerca del profesorado, se inspiran en la literatura estadounidense, México entre estos. Dada la importancia, que para los hechos mencionados, el estudio de Boyer y Mitgang (1996) asume para el presente trabajo de tesis doctoral, a continuación se dedica un breve apartado al bosquejo general de su estructura con el fin de contar con contexto apropiado al momento de examinar lo que en ello se menciona acerca del arquitecto académico en la exploración específica que se hizo de su trabajo y especialmente de su desempeño como investigador.

### 3.3.1 El reporte Boyer

El trabajo que a continuación se pretende delinear brevemente, es un estudio, acerca de la práctica profesional y de la profesión académica, en el ámbito de la arquitectura, comisionado por el Instituto Americano de Arquitectos (AIA, por sus siglas en Inglés) y sus organizaciones colaterales<sup>7</sup> a la Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching, conocido como *The Boyer Report* (el reporte Boyer) en memoria de uno de los coautores, Ernest L. Boyer. (The American Institute of Architects, 2003).

Dicho estudio, titulado *Building Community: A New Future for Architecture Education and Practice* (Boyer y Mitgang 1996) y cuya publicación del informe final coincidió con el congreso del 1996 de la AIA en Minneapolis, examina las posibilidades de la formación en el campo disciplinario de la arquitectura en su evolución en los Estados Unidos y propone un marco de referencia para renovarla junto a la práctica profesional.

Para llegar a esta propuesta los autores tomaron en cuenta las evaluaciones de las necesidades sugeridas por estudiantes, egresados, académicos y administrativos de 15 instituciones representativas a través de una encuesta que consideraba la preparación de los graduados por su profesión, las expectativas de salario, las razones para ingresar a las profesiones, entre otras cosas. Como indican Boyer y Mitgang (1996), lo anterior se tradujo en un modelo formativo en el campo de la arquitectura que no representa una fórmula fija sino, una propuesta que tiene en cuenta prioridades específicas que apoyan a los arquitectos a decidir, por sí mismos, “cómo definir sus propósitos más amplios y conectarlos a las necesidades más emergentes de la sociedad” (p. xx). De esta manera, los autores proporcionan un nuevo marco de referencia para la renovación de la formación y práctica en el campo de la arquitectura que se basa en siete prioridades diferentes entre ellas pero entrelazadas, que como metas a alcanzar se sintetizan a

---

<sup>7</sup>Tal y como se indica en el documento de la AIA sus organizaciones colaterales son: “El American Institute of Architecture Students (AIAS), la National Conference of Architectural Registration Boards (NCARB), el National Architectural Accrediting Board (NAAB) y la Association of Collegiate Schools of Architecture (ACSA)” (The American Institute of Architects, 2003, p.1).

continuación: (1) una *misión enriquecida*, que se refiere a la necesidad de contar con una conexión más efectiva entre la academia, la profesión y el cambiante contexto social; (2) una *diversidad con dignidad* que se refiere a la meta de propiciar un contexto institucional más inclusivo para la vida académica de los arquitectos; (3) para respaldar el principio anterior la tercera meta propuesta es representada por un *estándar sin estandarización* que se refiere al establecimiento de la rica diversidad entre los programas de arquitectura como una característica distintiva de esta área disciplinaria ; (4) un *currículo conectado* con el conocimiento tanto dentro como fuera del ámbito disciplinario de la arquitectura, es la cuarta meta que los autores consideran entre las prioritarias; (5) así mismo se promueve el establecimiento de un *clima de aprendizaje* favorable que represente el apoyo central para el cambio que se pretende realizar; (6) formadores y practicantes deberán establecer, según los autores, una *profesión unificada* basada en una relación renovada y más productiva entre la escuela y la profesión; (7) por último se considera urgente que la escuela fomente en los futuros arquitectos un compromiso de *servicio a la nación*.

En este esquema a través del cual se articula su propuesta integral, Boyer y Mitgang (1996) dedican un momento especial al análisis de la profesión académica en el ámbito de la arquitectura. Esto sucede en el capítulo dedicado a la prioridad definida *diversidad con dignidad*, y que se refiere al valor de la diversidad como una fortaleza en el contexto del trabajo académico.

En este segmento de su trabajo, los autores en más de una ocasión hacen referencia a un trabajo anterior de Boyer (1997) publicado en 1990. Por ejemplo, cuando manifiestan su preocupación acerca del hecho de que la diversidad, en la formación y en el trabajo académico, en el área disciplinaria de la arquitectura, se encuentra cada vez más amenazada, consideran que esto se da a causa de una tendencia común a la educación superior considerada en su conjunto en Estados Unidos y que se concreta en el hecho de imitar a las instituciones de investigación más prestigiosas y ricas, y señalan:

Hace varios años, en un informe de la Fundación Carnegie titulado *Scholarship Reconsidered: Priorities of the Professoriate*, [El Trabajo Académico

Reconsiderado: Prioridades del Profesorado<sup>8</sup>] advertimos que un solo modelo de trabajo académico impulsado por la investigación ha llegado a dominar la educación superior, y muchas instituciones se han vuelto "más *imitativas* que *distintivas*" (Boyer y Mitgang, 1996, p. 53).

De los resultados de su investigación en torno a este tema se hablará en el siguiente apartado.

### 3.3.2 La diversidad como una fortaleza a preservar de la vida académica

Boyer y Mitgang (1996) indican que en la academia la diversidad es una fortaleza que necesita ser preservada. Tanto más cuando se trata del ámbito disciplinario de la arquitectura, en el cual los autores pudieron detectar una riqueza en variedad en tres niveles del contexto académico: en la amplia oferta de los tipos de programas de arquitectura; en la diversidad de las misiones que dichos programas persiguen y finalmente diversidad en el cuerpo académico dedicado a estos programas.

Como los autores lo señalan, al momento de la realización del estudio, en Estados Unidos se contaba con "aproximadamente 3,800 académicos entre los de tiempo completo y de tiempo parcial, un rico *mosaico de talentos*" (p. 50). Al tratar de delinear las características de los académicos que a nivel nacional se desempeñaban en el ámbito de la arquitectura, tanto de tiempo completo como de tiempo parcial, Boyer y Mitgang (1996) señalan que "sorpresivamente" (p. 50) del total, únicamente 48 por ciento contaba con una licencia para ejercer la profesión.

Respecto a su formación, los resultados indicaron que el grado académico más alto de muchos de estos académicos se obtuvo en campos diferentes a la arquitectura que van desde la ingeniería hasta la filosofía. Además, poco menos de un cuarto de los arquitectos académicos, cuentan con un doctorado obtenido en cualquier campo, lo cual pone a esta categoría fuera de cualquier estándar en la academia (Boyer y Mitgang, 1996). Para tener una referencia de la diversidad que señalan, los autores proponen una taxonomía de los arquitectos académicos sugerida en un estudio anterior por Palermo (1991, citado en Boyer y Mitgang, 1996) que consta de cinco amplias categorías. De ésta, a continuación en la Tabla

---

<sup>8</sup> Cuando en 1997, el texto se publicó en español en México, su título fue: *Una propuesta para la educación superior del futuro* (Boyer, 1997)

8, se muestra una interpretación en la cual se trata de poner visualmente el acento en la esencia de la propuesta de Palermo que, evidentemente, reside en la diversidad del desempeño de los arquitectos académicos, como resultado de la diferente combinación de tres tareas fundamentales que caracterizan sus vidas laborales: la investigación, la docencia y la libre profesión.

**Tabla 8. Distribución, en cinco categorías, de los arquitectos académicos norteamericanos sugerida por Gregory S. Palermo<sup>1</sup> en 1991**

	Arquitectos académicos	Ámbito académico		Ejercicio profesional
		Investigación	Docencia	
I	Con antecedentes esencialmente académicos	■	■	■
II	Que combinan la docencia con un ejercicio profesional limitado	■	■	■
III	En equilibrio entre la docencia y el ejercicio de la libre profesión	■	■	■
IV	Profesionistas que dan clase sobre todo con contrato de auxiliares ( <i>adjunct basis</i> )	■	■	■
V	Profesionistas que, fuera de la academia, dedican tiempo a la tutoría y proveen pasantías	■	■	■

<sup>1</sup>Citado en Boyer y Mitgang (1996)

Como se observa, en el caso de los académicos que perteneces a la primera categoría, caracterizados por tener esencialmente antecedentes en el ámbito universitario, se hace la hipótesis que su labor se encuentra distribuida, de alguna manera, entre la docencia y la investigación. Respecto a los académicos que pertenecen a la segunda categoría (aquellos que combinan la docencia con un ejercicio profesional limitado), se señala que representan “el núcleo de los docentes de tiempo completo que se dedican al diseño” (Boyer y Mitgang, 1996). De los académicos del tercer grupo, que logran el equilibrio entre su vocación para la docencia y el ejercicio de la libre profesión, se indica que son una especie rara en incremento. En las categorías IV y V se encuentran los arquitectos que transitan de una forma menos continua (por el tipo de contrato) en la academia o se convierten en extensión de ella través de las oportunidades de tutoría y pasantía que ofrecen para los egresados.

La diversidad de la cual hablan Boyer y Mitgang (1996), se puede expresar en términos laborales también a través del compromiso social. A tal propósito los autores proporcionan diferentes ejemplos de trabajo en los cuales se refleja el

sincero compromiso de los académicos con la sociedad a través de la aplicación del conocimiento específico para la solución de problemas determinados.

Finalmente, los autores abren un espacio para hacer mención de la diversidad en la investigación. Tras indicar que en 1992 un estudio registraba 21 millones de dólares de financiamiento destinados a investigaciones realizadas en alguna área de la arquitectura, citan un amplio rango de temas de estudio. Estos van de la acústica y la iluminación a la historia y teoría de la arquitectura; del desarrollo de paquete de programas para la computadora a la exploración del área de la albañilería; pasando por casos en ocasiones más específicos como la investigación en diseño y planeación tropical. A esto corresponde también un amplio rango de publicaciones que van del renacimiento italiano a cuestiones de diseño estructural hasta llegar a la planeación urbana.

Por otro lado, Boyer y Mitgang (1996) expresan su asombro respecto a la dedicación que, durante su estudio, pudieron observar en los arquitectos académicos hacia la tarea de la docencia, en particular en el caso de los académicos que dan clase en el área de diseño que, dicho sea de paso, representa la parte medular del currículo en el ámbito de la arquitectura. Una dedicación que, según la descripción de los autores, demostraba ser tan intensa que llegaba a comprometer la posición laboral, en términos académicos, de estos maestros ya que, desde una perspectiva que no privilegia la evaluación de esta tarea, se encontraban en una posición vulnerable al no haber dedicado un tiempo o un esfuerzo suficientes a la actividad de investigación.

Según los autores, en algunas escuelas la carga académica, especialmente la que se destina a los académicos con menor antigüedad, es increíblemente pesada. Finalmente señalan que alrededor de dos tercios de los académicos encuestados (93%) para su estudio, indicaba que el desempeño en la docencia debería de ser el aspecto principal a evaluar, y no la investigación como actualmente se hace.

### 3.3.3 El arquitecto académico investigador: ¿un rol espontáneo o impuesto?

Al hablar de evaluación al desempeño emerge otra grave denuncia. Nuevamente, en contra de la preservación de la diferenciación en las tareas laborales, las evaluaciones de los académicos, y por ende la toma de decisiones que permite tanto las promociones como la asignación de la definitividad, están fuertemente permeadas de una tendencia que privilegia la investigación y los productos que derivan de esta.

Este asunto resulta grave en dos direcciones. Por un lado los académicos, especialmente los que imparten las materias de diseño, por las razones antes señaladas no logran tener en su desempeño un “serio componente de investigación” (Boyer y Mitgang, 1996, p. 53). Por otra parte, como lo señalan los autores es preocupante constatar que los métodos y los criterios usados para evaluar el trabajo académico no son afines con los talentos y los intereses específicos de los arquitectos académicos. Por lo anterior, el sentimiento que prevalece, especialmente entre los académicos con menor antigüedad, es de desesperanza respecto a la posibilidad de reunir los requisitos necesarios para satisfacer “criterios para la definitividad y la promoción desarrollados con el científico tradicional en mente” (Boyer y Mitgang, 1996, p. 54).

Aparentemente la realidad es a menudo difícil también para los académicos con mayor antigüedad a los cuales se le exige mayor productividad especialmente en términos de publicaciones sin proporcionarles los apoyos adecuados. Como los autores señalan, en su estudio 58% de los encuestados indicó estar en desacuerdo con que, en la evaluación de los académicos, se diera mucho peso a la investigación publicada.

Boyer y Mitgang (1996), además, denuncian una tendencia para la cual los académicos son presionados a modificar su desempeño más por imperativos de prestigio institucional, que llegan desde fuera, que por su propia decisión. Lo anterior se traduce invariablemente en una disminución de la calidad de la investigación y, como señalan Boyer y Mitgang (1996), muy probablemente fomenta el distanciamiento entre la arquitectura en la academia y la profesión. Los autores indican que, en general, los programas de arquitectura y los relativos

académicos se encuentran en una encrucijada que hace cada día más difícil su sobrevivencia en el campus. En ésta, se observa por un lado a las universidades que presionan a los académicos en todas las disciplinas a ser más productivos en el campo de la investigación, por el otro a los docentes de arquitectura que, en general, carecen de experiencia en la investigación y atienden, a la vez, pesadas cargas docentes y la libre profesión.

Según Boyer y Mitgang (1996), al interior de la misma comunidad de arquitectos académicos no se logra alcanzar un acuerdo acerca de la necesidad de destinar un mayor tiempo a la investigación y tampoco acerca de quién estaría facultado para decidir en qué dirección tiene que orientarse dicha actividad. Ante esa disyuntiva, los autores plantean la propuesta de un trabajo académico integral, retomando un concepto que Boyer (1997) había bosquejado en un trabajo anterior, ya mencionado, refiriéndose a la comunidad académica a nivel nacional.

Boyer (1997) habla de un académico atrapado en una rígida jerarquización en la cual la actividad de transmisión del conocimiento no se evalúa con el mismo peso que se atribuye la actividad que se realiza para su generación. Por lo anterior señala que urge "superar la vieja y trillada oposición entre enseñanza e investigación, y definir de modos más creativos qué significa ser académico" (Boyer, 1997, p. 15). Asimismo indica que es necesario otorgar dignidad y legitimidad al trabajo académico en su totalidad, y para esto, en una visión innovadora, propone cuatro funciones que lo califican en una dirección específica, a saber:

1. trabajo académico de descubrimiento,
2. trabajo académico de integración,
3. trabajo académico de aplicación y
4. trabajo académico de enseñanza.

Respecto a la primera función, Boyer (1997) señala que no se puede negar la centralidad de la investigación en la vida académica cualquiera que sea la disciplina y por lo tanto es necesario promoverla con continuidad y desarrollarla con la experiencia necesaria.

El trabajo de integración requiere sólida capacidad de análisis para ubicar los hallazgos de la investigación, aparentemente aislados, en un contexto más

amplio de nivel interdisciplinario, además de un poder interpretativo que los ponga una perspectiva efectivamente reveladora.

Por otro lado vincular la teoría a la práctica es la meta del trabajo académico de aplicación que, esencialmente, sigue el principio de que la educación superior debe servir a la comunidad. Desafortunadamente, como señala el autor, la tendencia actual es no tomar en cuenta el trabajo académico de aplicación como una tarea intelectualmente seria ya que carece de una definición precisa. Con frecuencia, servicio se confunde con *perseguir el bien común* mientras que su verdadera connotación lo ve estrechamente vinculado a la actividad profesional y relacionado con ella. Se trata de un proceso dinámico y bidireccional. El tiempo del científico aislado ya se acabó: es tiempo que la "teoría y la práctica interactúen de manera vital" (Boyer, 1997, p. 44) renovándose una a la otra.

Finalmente el autor analiza la enseñanza caracterizándola como tarea por excelencia dinámica e interactiva ya que los buenos maestros son aquellos que estimulan criticidad, creatividad y aprendizaje permanentemente renovándose en cada clase retroalimentados por los mismos estudiantes.

Al refrendar la validez de esta perspectiva, Boyer y Mitgang (1996) señalan que es indudable que existe una vocación genuina hacia la investigación entre un subgrupo de los arquitectos académicos y que ésta deba ser alentada mientras los recursos y las capacidades personales de los académicos interesados sean las adecuadas. Por otra parte, los autores indican que la comunidad académica de esta área, considerada en su conjunto, podría verse beneficiada si a la docencia y a otras tareas diferentes a la investigación se otorgara una valoración más adecuada a las características que distinguen a la arquitectura como campo disciplinario. Para esto señalan, con especial énfasis al trabajo académico de aplicación: "nosotros sugerimos que el elevar la importancia del conocimiento aplicado, tan central para la naturaleza de la arquitectura, enriquecerá el descubrimiento del conocimiento, no lo disminuirá" ya que "en actividades como estas, teoría y práctica vitalmente interactúan, y una renueva la otra" (Boyer y Mitgang, 1996, p. 59).

Tras una definición más amplia del trabajo académico, resulta necesario adoptar un sistema de evaluación capaz de reconocer dicha variedad.

Boyer y Mitgang (1996) sugieren, para esto, la adopción en la educación superior de tres principios básicos. El primero se refiere a un hecho tan sencillo como necesario y que se resume en la necesidad de evaluar el trabajo que el académico desempeña. Esto significa que si un académico, vía una carga docente extraordinaria, resuelve una prioridad señalada por la institución se merece que la institución responda evaluándolo por su contribución al desempeño de una tarea fundamental y no penalizándolo, como sucede, por no haber realizado actividades de investigación para las cuales, en la mayoría de los casos, no cuenta ni con tiempos ni con recursos. Un segundo principio fundamental por una correcta evaluación de los académicos, se refiere a la claridad con la cual deberían de contar los criterios adoptados para dicho ejercicio, mismos que deberían de ser co-decididos y no impuestos. Finalmente en el tercer principio los autores señalan que para evaluar la productividad de los académicos las instituciones de educación superior deberían reconocer y valorar la posibilidad de cambio en las tareas sustantivas de los académicos durante su carrera.

Los autores cierran señalando que, si estos principios son válidos para cualquier disciplina, en el contexto académico, tienen un significado especial en el caso de los programas formativos en arquitectura cuya gran fortaleza, constituida por la dedicación a la docencia y la aplicación e integración del conocimiento, tiene un nivel de apreciación muy bajo en el campus.

#### **3.3.4 Los arquitectos como académicos: ¿un gremio aislado?**

Un tema que ha aparecido de manera constante en el análisis de la literatura, analizada hasta este momento, hace referencia a la separación. La separación como evento de interrupción, complicación, limitación de las relaciones que, por el contrario deberían de constituir la normalidad entre las partes, en el ámbito de la arquitectura, ya que el alejamiento y hasta la indiferencia que se genera resulta del todo innatural en este contexto.

En ocasiones se habla de separación entre la academia y la sociedad. Téllez (2008) hace un ejercicio intelectual muy interesante en el cual, a partir de la arquitectura, planea un análisis que tiende a evidenciar y a tratar de superar la

fragmentación. Por un lado invita a “superar los divorcios que se dan entre la academia y la realidad” (p. 18); por el otro exhorta a la unión de “los solos” (p. 18) que el autor identifica en los diferentes protagonistas profesionales: profesores, investigadores, estudiantes y universidades. Tras indicar que las facultades de arquitectura representan los espacios donde es posible buscar un cambio de actitud que permita el dialogo entre todas las partes, entre *los solos*, advierte que en la actualidad “las facultades de arquitectura están siendo cuestionadas, desde la profesión, desde la industria, desde las comunidades de marginales” (Téllez, 2008, p. 31). En otras ocasiones la separación se da entre la formación académica y la profesión. Salvatori (2005) notifica la existencia de una fragilidad en la relación entre las prácticas académicas posibles y las necesidades del campo profesionales.

Por otra parte Ruiz Hernández (2008) al hablar del trabajo del arquitecto y sus efectos en términos de la seguridad de las edificaciones, denuncia otro tipo de separación. Esta vez entre el gremio de la construcción y la academia con sus responsabilidades formativas, por un lado y la sociedad por el otro.

La separación, según Boyer y Mitgang (1996) inicia al interior del recinto académico. Un problema que los autores detectan en las escuelas de arquitectura en Estados Unidos es que, se encuentran, por lo general, aisladas en las respectivas instituciones de educación superior, tanto en forma física como social y académica, por lo cual los estudiantes y académicos tienen poca oportunidad de interactuar con otras disciplinas, en el campus.

De la misma opinión son Nicol y Pilling, (2000) que, al denunciar la fractura entre el gremio de los arquitectos, cada vez más aislado y cada vez más incapaz de hacer escuchar su voz, y la sociedad, indican que este alejamiento parece nacer en el seno de los campus. Aquí, las largas horas pasadas en las mesas de dibujo, reales o virtuales que estas sean, hacen que, tanto estudiantes como académicos, se aislen al punto tal que sus capacidades de comunicación se reduzcan a intercambios sólo con otros arquitectos.

Dicho aislamiento parece extenderse también hacia el mundo exterior tanto que Boyer y Mitgang (1996), utilizan una metáfora a través de la cual advierten que

“el espacio que divide las escuelas de arquitectura del mundo de la práctica se ha incrementado de manera peligrosa” (p. xvii).

Finalmente Goycoolea (1999) señala la separación entre los arquitectos y la sociedad desde una perspectiva, que muestra un matiz diferente. En ésta, al concepto del (auto) aislamiento de los actores que se mueven en el ámbito de la arquitectura, señalado por otros autores y debido a cierta incapacidad de comunicación, se opone una idea que alude a la marginación por parte de la sociedad hacia un gremio que, a lo largo del tiempo, ha sido incapaz de absolver su responsabilidad fundamental que residía en la generación de un espacio habitable digno. Tal y como lo señala Goycoolea (1999):

Al buscar las causas de esta situación, es común que los arquitectos, en cuanto encargados de la formalización del espacio habitable, aparezcan como candidatos al paredón. [...] De uno u otro modo es posible pensar que éstos no están cumpliendo adecuadamente la labor encomendada, por lo que resulta coherente y no es extraña su paulatina marginación de los procesos de toma de decisión sobre muchos aspectos de la configuración, construcción y gestión del espacio que tradicionalmente les han competido (s.p.).

Como ya se señaló al principio del apartado anterior, el análisis de Goycoolea (1999) se cierra encontrando en la academia, y precisamente en la formación ofrecida por los arquitectos académicos, el origen de una profesión carente.

A manera de síntesis de lo que se ha expuesto en este apartado, a continuación se presenta la Tabla 9 en la cual se trata de organizar la información recabada hasta este momento. En esta además de indica autor y fecha de las publicaciones analizadas, se puntualizan los elementos que entran en juego en la separación, *los solos* como los define Téllez (2008), se especifica entre *los solos*, quién cuestiona a quién y se proporciona información acerca de cuál es el contexto nacional al cual se refiere el trabajo citado.

**Tabla 9. Separaciones existentes en el ámbito de la arquitectura, según las indicaciones de la literatura específica**

Autor y año de publicación	Tipo de separación que se señala					Contexto al cual se refiere el trabajo citado
	Académicos	Arquitectos académicos	Arquitectos	C S R Clientes Sociedad Realidad	Gremio constructores	
Téllez (2008)		☐	☐	☐ <sup>R</sup>	☐	Colombia
Salvatori (2005)		☐	☐			Brasil
Ruiz Hernández (2008)		☐		☐ <sup>S</sup>	☐	Colombia
Boyer y Mitgang (1996)	☐	☐	☐			Estados Unidos
Nicol y Pilling, (2000)		☐	☐	☐ <sup>C</sup>		Reino Unido
Goycoolea (1999)		☐	☐	☐ <sup>S</sup>		México

☐ = han sido cuestionados por ☐  
☐ = cuestionan a ☐

Como es posible observar, en las separaciones de las cuales se hace mención en la literatura, los arquitectos académicos (la academia), siempre se citan, y además en todas las ocasiones se citan como el objeto cuestionado. Los arquitectos como profesionistas y el grupo que, de una forma u otra, representa a los comitentes, se mencionan cinco veces sobre seis. Sin embargo mientras en el segundo caso se mencionan siempre como el grupo que cuestiona, en el caso de los profesionistas en tres ocasiones son mencionados como los agentes que cuestionan y en otros dos como los cuestionados.

Frente a este panorama parece oportuno señalar que, como Chiroleu (2003) indica, “El trabajo académico tiene una innegable naturaleza social, al punto que la labor solitaria, ejercitada al margen de los colegas, constituye una modalidad que de ninguna manera lo agota” (p. 2).

### 3.4 La Facultad de Arquitectura y Diseño de la Universidad Autónoma de Baja California

En este último apartado del capítulo 3, que pretende proporcionar el contexto para la lectura de los resultados del presente estudio, se tratará brevemente de narrar algunos momentos significativos de la historia de Facultad de Arquitectura y Diseño

(FAD) de la Universidad Autónoma de Baja California (UABC) ya que representa la unidad académica en la cual se desempeñan los sujetos del estudio cuantitativo así como los participantes el estudio interpretativo

Con este fin se divide en dos subapartados: el primero que, de una manera muy sintética, proporciona algunos datos importantes de la institución de educación superior, la UABC, a la cual pertenece la unidad académica en cuestión y el segundo que se dedica específicamente a la FAD.

### 3.4.1 La Universidad Autónoma de Baja California

La UABC es una universidad pública estatal de la República mexicana. En 2012 la XX Legislatura del Congreso del Estado de Baja California, en sesión legislativa la declaró *Benemérita* (Gómez Bravo, 2012). Esta institución cuenta con 142 programas de licenciatura y 54 de posgrado, que se ofrecen en los cuatro planteles universitarios principales en el estado, en los municipios de Mexicali, Tijuana y Ensenada (Gómez Bravo, 2012). Con 55 años de haber sido fundada, la UABC es hoy una universidad con más de 55 mil estudiantes (Universidad Autónoma de Baja California, Coordinación de Servicios Estudiantiles y Gestión Escolar, 2013), inscritos en 8 escuelas, 27 facultades, 7 institutos de investigación y 5 centros de estudios (Gómez Bravo, 2012).

Su fundación oficial se registró el 27 de febrero de 1957, después de que el entonces gobernador del estado, Braulio Maldonado Sánchez, promulgara la *Ley Orgánica de la UABC* (Piñera y Velázquez Morales, 1997). Sin embargo, el inicio de la labor educativa de esta institución fue a partir de 1958, cuando se incorporaron dos preparatorias: una en Mexicali y otra en Ensenada (Piñera y Velázquez Morales, 1997), y fue hasta 1959 que empezó con educación superior, al incorporarse la Escuela de Enfermería en Mexicali en 1959, y posteriormente, en 1960, con al crearse la Escuela de Pedagogía en ese mismo municipio y la Escuela Superior de Ciencias Marinas en Ensenada. A partir de ese año continuó la fundación de escuelas y facultades en los municipios del estado (Piñera y González Félix, 1997).

### **3.4.2 La unidad académica escenario de este estudio: algunos momentos importantes de su historia**

Para la segunda mitad de la década de los sesenta, el aumento de la población de Baja California demandaba acciones en distintos ámbitos, entre ellos el educativo. Fue así como la Rectoría, encabezada entonces por el licenciado Rafael Soto Gil, en junio de 1969, después de elaborar estudios de planeación, propuso al Consejo Universitario “crear la Escuela de Arquitectura para la formación de profesionales en las diversas disciplinas relacionadas con el diseño y construcción de obras públicas y privadas, con lo que la Universidad haría su aportación a la sociedad bajacaliforniana” (Piñera y Gómez Estrada, 1997, p. 88).

El Consejo aprobó la propuesta del rector Soto Gil y, para poner en práctica la creación de la Escuela de Arquitectura se solicitó el apoyo al Colegio de Arquitectos de Mexicali, A.C. En un principio, algunos miembros de este organismo se opusieron a la creación de la escuela, sin embargo, gracias a la labor de convencimiento realizada por el arquitecto Rubén Castro Bojórquez, se logró el acuerdo necesario (Piñera y Gómez Estrada, 1997). A partir de ese momento, el Colegio fue un claro apoyo para conformar el profesorado con el que se abriría la carrera de Arquitectura. Así, el 6 de octubre de 1969, inició el trabajo de la Escuela, con una primera generación de 40 alumnos. La sede de la nueva carrera fue la segunda planta del edificio donde se encontraba la Rectoría. Uno de los integrantes del Colegio de Arquitectos de Mexicali, A.C., el arquitecto Rubén Castro Bojórquez, además de integrarse como docente, fue nombrado primer director (Piñera y Gómez Estrada, 1997).

El plan de estudios con el que inició la carrera de Arquitecto se retomó de la Escuela Nacional de Arquitectura de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), el cual constaba de un ciclo anual (Universidad Autónoma de Baja California, 2008a).

Para la década de los años setenta, durante la rectoría del licenciado Rigoberto Cárdenas Valdez, la UABC enfrentó conflictos políticos en los que se vieron involucrados no sólo personal de la institución y estudiantes, sino también padres de familia. Estos conflictos continuaron al final de la década y a ellos se

aunaron algunos problemas económicos, por lo que algunos proyectos de crecimiento tuvieron que posponerse. Ese fue el caso de la Escuela de Arquitectura en Tijuana, que se había previsto para 1979. Sin embargo, y a pesar de las vicisitudes, en el periodo del rector Cárdenas, en 1976 la Escuela de Arquitectura en Mexicali tuvo un espacio en un edificio que se construyó en la Unidad Universitaria, y que compartió con la Escuela de Ingeniería (Gómez Estrada, 1997).

Otro hecho importante de esta década fue que la primera generación egresó en octubre de 1974, y al año siguiente se titularon los primeros seis arquitectos de la UABC. Cabe mencionar que en la década de los setenta el plan de estudios sufrió varias modificaciones, en 1974 cambió de programa anual a semestral, en 1975 se hizo trimestral y en 1978 regresó a plan semestral (Universidad Autónoma de Baja California, 2008a).

La década de los ochenta fue de gran avance académico para la Escuela de Arquitectura, pues abrió sus primeros posgrados: la Maestría en Arquitectura Solar y del Paisaje en 1983, gracias al cual, en ese mismo año, la unidad académica es distinguida como Facultad, y la Maestría en Desarrollo Urbano en 1985. La Maestría en Desarrollo Urbano estuvo vigente hasta 1991 y fue un programa desarrollado en conjunto con el Instituto de Investigaciones Sociales (Universidad Autónoma de Baja California, 2008a).

Otro acontecimiento importante para la ya Facultad de Arquitectura, en la década de los ochenta, fue que en 1985 le fue asignado un edificio de tres niveles, que después se amplió con otros espacios para talleres, aulas y laboratorios. Este edificio es el que aún alberga a la Facultad en el campus Mexicali (Universidad Autónoma de Baja California, 2008a).

En los años noventa el plan de estudios tuvo nuevas modificaciones. De un ciclo semestral *rígido* paso a un plan semestral *flexible*, que se modificó en 2008 a un programa de tronco común que sigue el modelo por competencias, y que aún está vigente (Universidad Autónoma de Baja California, 2008a).

El crecimiento de la Facultad con nuevas áreas de estudio se dio principalmente en la década de 2000. En mayo de 2006, iniciaron dos nuevas carreras, la Licenciatura en Diseño Gráfico y la Licenciatura en Diseño Industrial, las

cuales están vinculadas a Arquitectura por un tronco común en los dos primeros semestres. Tras este acontecimiento, el 17 de mayo de 2007, en sesión ordinaria del Consejo Universitario la Facultad de Arquitectura cambia su nombre a Facultad de Arquitectura y Diseño (Universidad Autónoma de Baja California, 2008b).

Posteriormente, en 2007 y 2008, se abrieron la Maestría y Doctorado en Planeación y Desarrollo Sustentable, respectivamente. Estos posgrados constituyen un solo programa que, además de estar incluido en Programa Nacional de Posgrados de Calidad del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT), de nuevo representa el trabajo colaborativo entre la Facultad de Arquitectura y el Instituto de Investigaciones Sociales (Universidad Autónoma de Baja California, 2008a).

A continuación, en el próximo capítulo se presentará el acercamiento metodológico con el cual se aborda el objeto del estudio y que se caracteriza por tener dos miradas que se complementan mutuamente: una de tipo cuantitativo y la otra de carácter interpretativo.

## CAPÍTULO 4. UNA APROXIMACIÓN METODOLÓGICA AL ARQUITECTO ACADÉMICO (DOS MIRADAS)

El objetivo central del presente trabajo de investigación fue describir qué hace y cómo concibe su trabajo de investigación el arquitecto académico a partir del estudio de los arquitectos académicos de tiempo completo que se desempeñan en la Facultad de Arquitectura y Diseño (FAD) de la Universidad Autónoma de Baja California (UABC).

Para cubrir el objetivo central, así como los objetivos específicos que de éste derivan, se diseñó un estudio de carácter descriptivo exploratorio (Selltiz, Jahoda, Deutsch, y Cook, 1976) con técnicas de recopilación de información de carácter mixto, o de métodos combinados (García, et al., 2011), para el cual se citan, como antecedentes metodológicos, dos trabajos. El trabajo de Clark (1987), *The Academic Life. Small Worlds, Different Worlds*, que, como señala el mismo autor, es una investigación de la mitad de los años ochenta que “se acerca a los académicos de varias maneras; en particular trata de combinar entrevistas de profundidad [*intensive interview*] con los resultados de una extensa encuesta - lo cualitativo con lo cuantitativo” (Clark, 1987, p. xxvi); así como, en el contexto nacional el trabajo más reciente de Padilla (2003), *Faculty Academic Socialization. Strengthening the Academic Profession in Mexico*, que también cuenta con dos fuentes principales de información: la base de datos de un estudio nacional sobre académicos, cuya información se utiliza a partir de un análisis secundario, y los datos derivados de entrevistas realizadas gracias a la colaboración de académicos pertenecientes a instituciones de educación superior mexicanas.

En este capítulo, que se divide en tres secciones principales, se expone la metodología de investigación utilizada en el presente estudio. En la primera sección se presentan las características del tipo de estudio desarrollado y el acercamiento metodológico de carácter mixto o de métodos combinados.

Posteriormente, en la segunda, relativa al estudio de carácter cuantitativo, se describen en primer término las dimensiones que lo caracterizan, tales como: sujetos del estudio, instrumento y su aplicación, captura de la información,

validación y base de datos, para cerrar con una descripción detallada de todas las fases de su procedimiento.

Finalmente en la última sección, tras describir las etapas fundamentales de la entrada al campo relativa al estudio interpretativo se finaliza con una descripción detallada, fase por fase, de su procedimiento.

#### **4.1 Tipo de estudio: consideraciones metodológicas**

La elección de la metodología a adoptar para realizar una determinada investigación depende esencialmente de la naturaleza del objeto del estudio en cuestión (García et al., 2011, Selltiz et al., 1976).

**Un estudio descriptivo de carácter exploratorio.** Según Selltiz et al., (1979) durante un estudio, una vez que se llega a una formulación del problema lo suficientemente clara para establecer los tipos de información que se necesitan, el investigador debe tomar decisiones acerca de lo que los autores definen como el *esquema de investigación* y que se refiere a la estrategia a seguir para reunir los datos necesarios y pertinentes para alcanzar los objetivos planteados “de tal forma que se aspire a combinar resultados relevantes en la finalidad investigadora con economía en el procedimiento” (p. 67). Los esquemas de investigación son obviamente distintos ya que dependen de la diversidad de los objetivos centrales de cada estudio.

Sin embargo, en esta diversidad Selltiz et al. (1979) señalan que existen tres grandes grupos de objetivos: los que se centran en el avance del conocimiento de un fenómeno “con frecuencia con el propósito de formular un problema de investigación con mayor precisión o poder explicitar otras hipótesis” (p. 67); los que se dedican a la descripción “con mayor precisión” (p. 67) de un individuo, situación o grupo; y finalmente los objetivos que se permiten la determinación de la frecuencia con la que algo ocurre.

El caso este estudio, como se señalaba en el primer capítulo, el análisis de la literatura evidencia que en México no hay información respecto a los académicos que se desempeñan en el campo de la arquitectura y, sobre todo, que hacen una

aportación a la disciplina a partir de la tarea sustantiva de la investigación. Por lo anterior, se considera que el objetivo central de este estudio se ubica en el grupo de los objetivos, definidos por Selltiz et al. (1979), que se orientan al avance del conocimiento de un fenómeno.

Por otro lado, los autores señalan que “en el caso de problemas acerca de los cuales existe muy poco conocimiento utilizable, parece muy adecuado un estudio exploratorio e términos generales” (Selltiz et al., 1979, p.70).

Al tener en cuenta todo lo anterior, se llegó a la conclusión que la elección metodológica a adoptar para este trabajo debería permitir una acercamiento de tipo descriptivo exploratorio al objeto de estudio de tal forma que el conocimiento alcanzado constituiría, no solo una aportación con un valor relativo al estudio mismo, sino una etapa que, en una visión a más largo alcance, represente el inicio de un proceso de investigación en continuo desarrollo (Selltiz et al., 1979, p.70).

**Técnicas de recopilación de información de carácter mixto, o de métodos combinados.** En el campo de la investigación, se reconocen dos paradigmas o epistemologías que cuentan, cada uno, con sus postulados y su forma diferente de acercarse al objeto de estudio. El paradigma positivista, que deriva de las ciencias naturales, tiende a proporcionar explicaciones acerca del objeto de estudio mientras que el paradigma subjetivista, que nace para estudiar los fenómenos sociales, trata de comprenderlo. Esos acercamientos, diferentes entre ellos, desembocan en procedimientos diferentes conocidos como metodología cuantitativa y metodología cualitativa o interpretativa (Erickson, 1989).

En torno a éstas existe un debate que se ha repetido cíclicamente durante tres siglos (Martínez Rizo, 1997), y que, como señala Bryman (1999) refleja “una tendencia a tratar a la investigación cuantitativa y cualitativa, como si fuesen tipos ideales mutuamente antagónicos del proceso de investigación” (p. 35).

Bryman (1999) señala que la versión epistemológica del debate asume que hay una conexión entre cada postura paradigmática y el método de investigación correspondiente. A continuación, en la Tabla 10, se muestran las diferencias que el autor señala entre los dos paradigmas.

**Tabla 10. Algunas diferencias entre investigación cuantitativa y cualitativa**

	Enfoque cuantitativo	Enfoque cualitativo	
1	Papel de la investigación cualitativa	Preparatorio	Medio para la exploración de la interpretación de los actores
2	Relación entre investigador y sujeto	Distante	Cercano
3	Postura del investigador en relación al sujeto	Externa	Interna
4	Relación entre teoría/ conceptos e investigación	Que confirma	Emergente
5	Estrategia de investigación	Estructurada	No estructurada
6	Alcance de los resultados	Nomotético	Ideográfico
7	Imagen de la realidad social	Estática y externa al actor	Procesual y construida socialmente por el actor
8	Naturaleza de los datos	Duros, seguros	Ricos, profundos

Fuente: Bryman (1999, p. 3)

Como es posible observar, se trata de una especie de *taxonomía de las divergencias* realizada por Bryman (1999) a partir de ocho elementos identificados por el autor en el proceso de investigación y para los cuales proporciona las cualidades que considera más representativas, organizadas en dos listas, una para cada uno de los enfoques investigativos analizados. El resultado es evidentemente una “lista de diferencias” entre acercamientos investigativos epistemológicamente antitéticos.

Sin embargo, el análisis de la literatura que el autor realiza, le permite indicar que la experiencia investigativa demuestra que hay numerosas maneras de cuestionar la relación obligada entre una postura paradigmática y el método relativo. Por lo anterior, propone trasladarse a la “versión técnica del debate” (Bryman, 1999, p. 64) en la cual, de forma mucho más sencilla, es posible considerar el uso en conjunto de las dos tradiciones de investigación cualitativa y cuantitativa que se complementan a partir del reconocimiento de las fortalezas y debilidades de los dos acercamientos como métodos de recolección de datos.

Literalmente Bryman (1999) indica que “las dos tradiciones pueden ser usadas en tándem” (p. 64) término que señala en el apoyo mutuo entre dos elementos a partir de las diferencias que los caracterizan.

Finalmente, al plantear que tanto las técnicas como los análisis no son

exclusivos de una metodología en particular, Bryman (1999) delega al investigador la responsabilidad de justificar la manera en la cual complementará, a partir de la definición de su objeto de estudio y del contexto que lo rodea, las combinaciones de técnicas y/o análisis que considerará pertinentes.

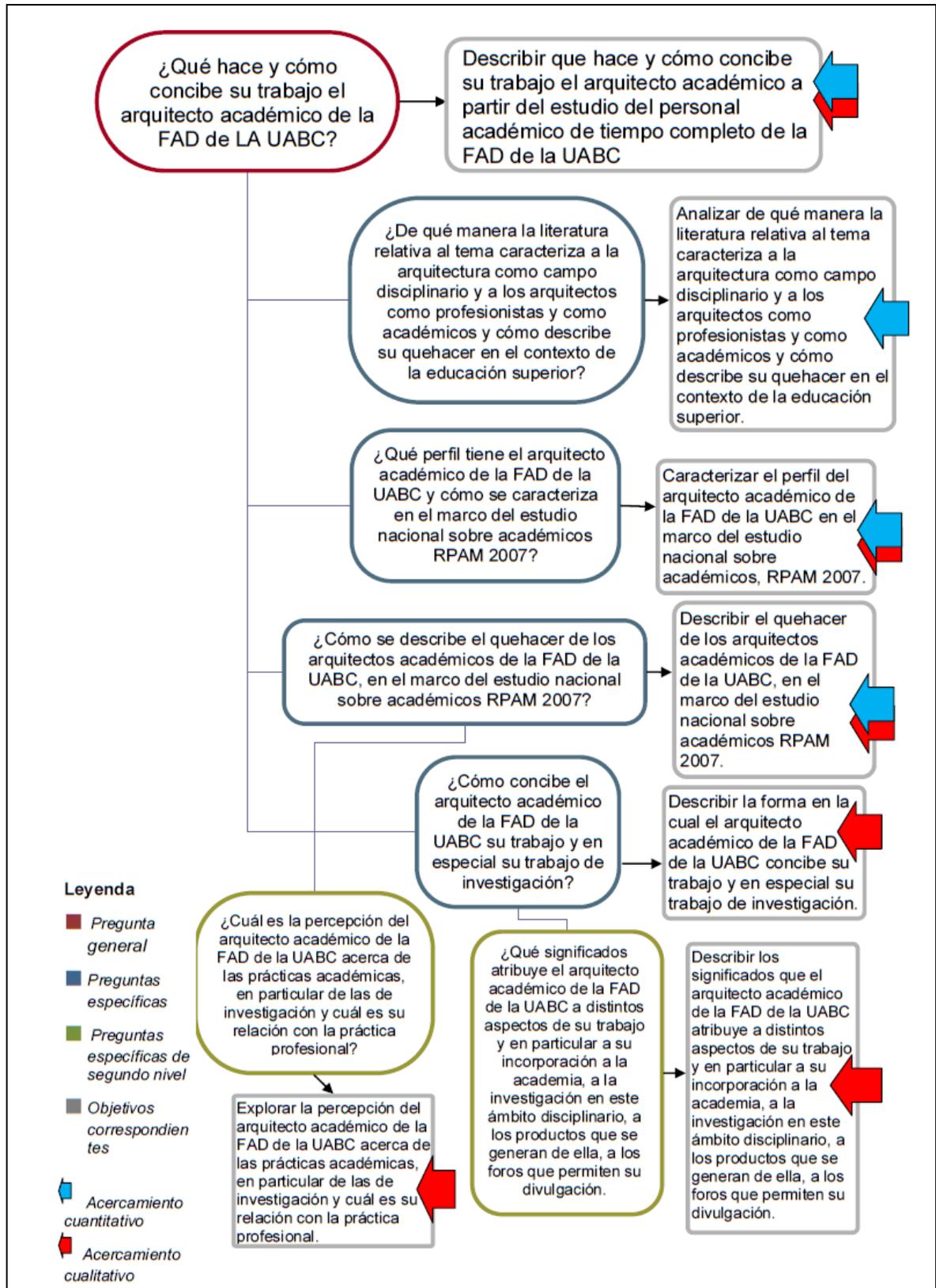
García et al. (2011), al referirse al uso en tándem de los métodos investigativos citado por Bryman (1999), lo mencionan como “El enfoque de los métodos combinados” (p. 75). Los autores señalan que es recomendable su uso y aclaran que es posible a partir de diferentes posiciones que, sintéticamente se indican a continuación:

1. Perspectiva de la oposición: define y analiza el territorio que no contiene el enfoque opuesto. El investigador se encuentra en una posición en la cual, la representación y el análisis de la realidad social que plantea, hace evidente la insuficiencia de los enfoques cualitativo y cuantitativo considerados por separado. Como opuestos, los enfoques se completan.
2. Perspectiva de la complementariedad (Bryman, 1999): conjuga las diferencias en lugar de oponerlas. El investigador se encuentra en una posición en la cual, la representación y el análisis de la realidad social que plantea, hace evidente que las características específicas de los enfoques, cualitativo y cuantitativo, pueden complementarse. Como complementarios los enfoques dialogan entre ellos, se refuerzan y enriquecen.

En este trabajo, en el cual se pretende describir de manera exploratoria al quehacer de los académicos con título profesional de arquitecto que se desempeñan en la FAD de la UABC, se hizo evidente que únicamente un acercamiento de carácter combinado, en la perspectiva de la complementariedad, permitiría el logro de los objetivos. Integrar y fortalecer la información derivada del análisis descriptivo de datos de carácter cuantitativo, mediante un acercamiento cualitativo, cuya información permitiría profundidad (Reese et al. 1999) en todos aquellos casos en los cuales se trataría con “fenómenos que no fácilmente se pueden traducir a números” (Guba y Lincoln, 1982, p. 323), pareció la elección que permitiría “una riqueza de conocimiento mucho mayor” (García et al., 2011, p. 76)

que el uso de un solo enfoque metodológico.

A continuación, en la Figura 9 se presenta un diagrama en el cual se indica la correspondencia entre preguntas de investigación y objetivos del trabajo. Así mismo se señalan los acercamientos metodológicos que se emplearon en cada momento para resolver los objetivos planteados.



**Figura 9. Preguntas de investigación, objetivos y acercamientos metodológicos relativos al presente estudio**

Como es posible observar, el objetivo central ya mencionado al principio de este apartado, se resolvió con un acercamiento combinado cualitativo-cuantitativo. En un nivel más detallado, al pasar de la pregunta central a las preguntas específicas, es posible, casi en todos los casos, observar cómo hubo preguntas que necesitaron, para su respuesta, enfoques y análisis relativos de distinta naturaleza.

Como se observa es posible apreciar cómo acercamientos de naturaleza diferente coexisten y permiten responden al objetivo, desde un planteamiento cuantitativo (a través del análisis de las variables operativas) o desde un planteamiento propiamente interpretativo (a partir de las categorías que emergieron de los datos). Como no se trata “de paradigmas que compiten entre sí en la investigación” (Erickson, 1989, p. 197) fue posible una lectura combinada de ellas que permitió, en todos los casos, una respuesta adecuada a cada pregunta planteada.

A continuación, en primera instancia se da cuenta al lector del procedimiento del estudio cuantitativo. Posteriormente se comentará el enfoque a partir del cual se realizó el estudio de carácter interpretativo.

#### **4.2 Una mirada descriptiva: el estudio cuantitativo**

El estudio cuantitativo que, como ya se comentó, únicamente representa un segmento de este trabajo de investigación de carácter combinado, constó de dos etapas principales que se describen a continuación. En la primera etapa, de carácter descriptivo, se analizaron las características que definen los arquitectos de la FAD de la UABC como académicos. Estudios antecedentes de este tipo, aunque con un alcance de carácter nacional, son el trabajo de Gil Antón et al. (1994), *Los rasgos de la diversidad. Un estudio sobre los académicos mexicanos*, así como el trabajo de Grediaga, Rodríguez, y Padilla, (2004), *Políticas públicas y cambios en la profesión académica en México en la última década*. Un estudio antecedente, realizado en el contexto de la UABC aunque dirigido a todo el personal académico, es el trabajo de Galaz Fontes (2003) *La satisfacción laboral de los académicos en una universidad estatal pública. La realidad institucional bajo la lente del profesorado*.

El estudio descriptivo se enriqueció con una etapa comparativa en el cual, vía un esquema de análisis organizado en dimensiones de observación por fases típicas de la vida académica (Gil Antón et al., 1994), a cada variable considerada para describir el perfil de los arquitectos académicos de la FAD de la UABC, correspondió, el análisis de una variable análoga que se realizó a partir de la información contenida en la base de datos relativa al estudio nacional sobre académicos *La reconfiguración de la profesión académica en México* (RPAM) (Galaz Fontes et al., 2008) realizado en 2007.

La comparación entre el trabajo descriptivo de carácter cuantitativo, realizado a partir del censo de los arquitectos académicos de la FAD de la UABC, y el estudio nacional RPAM 2007 fue posible ya que ambos estudios comparten un mismo instrumento que se describirá con detalle en un momento.

#### **4.2.1 Un poco de contexto**

A principio de los años ochenta el académico empieza a delinearse como un nuevo objeto de conocimiento en el campo de la investigación educativa en México y parece pertinente poder contar con información nacional acerca del profesorado que se desempeña en la educación superior.

Congruente con esta perspectiva, en México, de 1992 a 2007, se han realizado cuatro estudios de carácter cuantitativo sobre académicos, a partir de datos recabados por medio de encuestas aplicadas a nivel nacional, a saber:

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

4. El estudio “*Reconfiguración de la profesión académica en México*” (RPAM), realizado en 2007, como parte del trabajo internacional sobre profesión académica “*The Changing Academic Profession*”, que a partir de este momento se indicará como **RPAM 2007**.

Pese a algunas limitaciones, estos trabajos lograron “generar conocimiento nuevo al respecto del cuerpo académico nacional” (Gil Antón et al., 1994: 231) y, por lo tanto, pueden considerarse investigaciones nacionales para todos los efectos (Pinto, Galaz Fontes y Padilla, 2012).

Con el fin de establecer los elementos fundamentales que caracterizan al estudio RPAM 2007, cuyos datos se utilizan en este trabajo, a continuación, en la Tabla 11 se proporciona una breve descripción de su contexto (referentes internacionales), su origen, y propósito así como se indican los investigadores principales involucrados.

**Tabla 11. Elementos que caracterizan al estudio nacional sobre académicos RPAM 2007<sup>1</sup>**

<b>Contexto</b>	Como respuesta a una realidad en la cual el conocimiento ostenta su innegable centralidad, la globalización abre prospectivas antes inimaginables y los cambios son más rápidos de los tiempos necesarios para su asimilación, en 2007 un núcleo de la comunidad académica internacional decidió dar un seguimiento a la experiencia del 1992 promovida por <i>la Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching</i> , y que se cristalizó en un estudio de carácter internacional acerca del académico y en el cual colaboraron 14 países de 15 que se habían invitado.
<b>Origen</b>	Con la necesidad de saber si, y cómo había cambiado el académico descrito en el estudio internacional de 1992, en 2007, se realiza un nuevo proyecto de investigación internacional denominado <i>The Changing Academic Profession</i> . En esta ocasión el estudio internacional logró ampliar su capacidad de convocatoria y contó con la participación alrededor de 18 países, incluyendo México. Aquí el proyecto se denominó <i>La Reconfiguración de la Profesión Académica en México</i> (RPAM).
<b>Investigadores principales</b>	Coordinado a nivel internacional, por Ulrich Teichler (Alemania), William K. Cummings (Estados Unidos) y Akira Arimoto (Japón), en México el estudio fue encabezado por Jesús Francisco Galaz Fontes quien coordinó la Red de Investigadores sobre Académicos (RDISA), reconocida por la ANUIES.
<b>Propósito</b>	El grupo RDISA, formado por académicos de 37 IES de todo el país, se planteó, como objetivo central, analizar el impacto, de los cambios recientes en el ambiente interno y externo a la educación superior, sobre la profesión académica en México, con el fin de realizar, a partir de los resultados, una comparación con la realidad académica registrada a nivel internacional, y por otro lado, coadyuvar en la formulación de mejores políticas institucionales y públicas para el profesorado (Red de Investigadores Sobre Académicos, 2007).

<sup>1</sup>Fuente: Pinto, Galaz Fontes y Padilla (2012).

#### **4.2.2 El estudio sobre los arquitectos académicos de la FAD de la UABC**

El contexto hasta aquí proporcionado, en torno al objeto de estudio, indica que, al momento de realizar el presente trabajo de tesis doctoral, ya existía información relativa a un amplio sector de la población de los académicos mexicanos que incluía datos recientes y completos sobre académicos del área disciplinaria inherente a la arquitectura. Es lícito, por lo tanto, preguntarse por qué razón no se utilizó la información sobre arquitectos académicos, contenida en la base RPAM 2007 y, al contrario, se optó por la realización de un nuevo estudio.

La respuesta contempla un razonamiento que tuvo en cuenta diferentes elementos que se presentan, de forma detallada, en el Anexo 1 y que pueden sintetizarse en tres razones principales:

1. Por características inherentes a la estructura del instrumento mediante el cual se recaudó la información que la generó, no fue posible extraer de la base de datos del estudio RPAM 2007, los casos que, con certeza, representarían a los académicos cuyo título profesional los ubicara como arquitectos con niveles aceptables de confiabilidad.
2. Tras haber establecido un criterio que asegurara cierta confiabilidad acerca de la selección de los arquitectos de la muestra, el número de éstos resultó pequeño para realizar un análisis estadístico de carácter descriptivo.
3. A lo anterior se asoció la consideración que el subgrupo extraído de la muestra, determinado por la afiliación disciplinaria al área de arquitectura, no era representativo de los arquitectos académicos a nivel nacional.

Las circunstancias descritas llevaron a la determinación de que sería necesario realizar un nuevo estudio. El estudio en cuestión, que representa el segmento cuantativo del presente trabajo de titulación, se consideró como una ampliación del estudio RPAM 2007 destinada a un caso específico, determinado por la afiliación disciplinaria al área de arquitectura. Esta condición permitiría la posibilidad de enriquecer el análisis de los datos recabados, con una etapa comparativa a partir de los datos nacionales. Por lo tanto, el estudio cuantitativo que se realizó en este trabajo, como ya se indicó, tiene el propósito de describir a

los arquitectos académicos de la FAD de la UABC a partir de información recolectada mediante una aplicación censal, respecto a la FAD, del Instrumento del estudio nacional RPAM 2007. Por lo anterior, a partir de este momento, se hará referencia a ello como estudio **RPAM-FAD/UABC 2010**.

Por el vínculo que, a través del uso de un mismo instrumento, se estableció entre los dos estudios, en el siguiente apartado de este capítulo, se describen los siguientes elementos: (a) *sujetos del estudio*, (b) *instrumento del estudio*, (c) *trabajo de campo* y (d) *captura de la información y base de datos* del estudio RPAM-FAD/UABC 2010, a través de una estructura narrativa paralela que muestre al lector, de forma sintética, la misma información relativa al estudio RPAM 2007 y le permita, de tal manera, poder ubicar de forma correcta el valor, y en su caso, los límites del análisis comparativo que, como una etapa complementaria de este trabajo se realizó, a partir de los datos del estudio RPAM 2007 relativos a los académicos mexicanos.

De tal forma, a cada dimensión del estudio RPAM-FAD/UABC 2010 que se describa corresponderá una tabla en la cual, se esquematiza la información indicada, y su equivalente relativa al estudio RPAM 2007, en un orden que sigue la cronología de los estudios.

### **4.2.3 Descripción de los sujetos del estudio**

En este apartado se describe en primera instancia a los sujetos del estudio de la presente investigación, así como los criterios que permitieron su inclusión al mismo y, posteriormente, los sujetos de la muestra del estudio RPAM 2007.

**Criterios para la inclusión de los sujetos al estudio.** El alcance de los objetivos fijados para este trabajo determinó los criterios que se usaron para llegar a la definición de los sujetos del estudio. Se considerarían únicamente a los académicos con: 1) título de arquitecto 2) de tiempo completo y 3) con nombramiento de profesor; 4) se encuestarían a todos aquellos académicos que al contar con dichas características estuvieran trabajando en la FAD de la UABC al momento de la

aplicación de la encuesta o sea durante el semestre 2009-2. Las razones que están detrás de la elección de los criterios indicados son las siguientes:

1. **Únicamente arquitectos.** Es posible que en las unidades académicas se desempeñen académicos con títulos profesionales diferentes al área disciplinaria central a la cual pertenece la unidad en cuestión. En este trabajo, el propósito principal es describir al arquitecto que por alguna razón decidió incorporarse a la academia.
2. **Únicamente de tiempo completo.** En este trabajo se decidió tomar en cuenta únicamente los académicos de tiempo completo para estudiar a aquellos arquitectos que destinan, en principio, el lapso constituido por la semana laboral canónica (de 40 horas) a la labor universitaria y por lo tanto es esperable que estén dedicados en mayor medida a la misma que quienes no cuentan con este tipo de plaza.
3. **Únicamente profesores.** Uno de los objetivos específicos de este trabajo es saber si los arquitectos académicos participan, y en caso afirmativo, de qué forma en la generación del conocimiento. Alcanzar dicho objetivo implicó que se consideraran únicamente a los académicos con nombramiento de profesores ya que, en las unidades académicas de la UABC con estatus de facultad, sólo éstos pueden formalmente acceder a actividades de investigación, a diferencia de los técnicos académicos.
4. **Censo:** Realizar una encuesta que recolectara información de cada individuo de la población de interés (Fowler, 2009), se presentó como la mejor opción posible, al considerar que se trataba de un trabajo de carácter descriptivo orientado a una población relativamente pequeña.

**Sujetos del estudio.** Establecidos los criterios de selección de los sujetos del estudio se definió como: *el conjunto de los arquitectos académicos de la FAD de la UABC, que durante el semestre 2009\_2, se desempeñaban como profesores de tiempo completo.* A partir de este momento, y a lo largo de este trabajo, se hará referencia a este conjunto como: *arquitectos académicos de la FAD de la UABC* o simplemente *sujetos del estudio.*

Según lo que se indica en el Plan de Desarrollo 2008-2011 de dicha facultad, la unidad académica contaba en ese momento con 136 profesores adscritos al campus Mexicali de los cuales 32 contaban con plazas de profesor de tiempo completo. De éstos, en ese momento, 27 (84%) contaban con posgrado, 13 (41%) con perfil PROMEP y tres (9%) eran miembros del Sistema Nacional de Investigadores (SNI) (Universidad Autónoma de Baja California, 2008).

En agosto de 2009, tras haber solicitado permiso a la dirección para aplicar la encuesta (ver Anexo 2), se obtuvo un listado del personal académico, actualizado al semestre 2009-2, en el cual se evidenciaba que las plazas de TC en la FAD de la UABC eran 40. Así mismo se pudo obtener información acerca de cuántas y cuáles plazas tenían nombramiento de *profesor* o en su caso de *técnico académico* y a la vez se obtuvo información acerca de cuáles académicos, titulares de las plazas mencionadas, contaban con título profesional de arquitecto.

Con esta información se estableció que el universo considerado era de 23 académicos que cumplían con las condiciones de contar con título profesional de arquitecto, ser académicos de tiempo completo y contar con nombramiento de profesor. Al tratarse de un censo, en un principio se aplicarían 23 cuestionarios. Sin embargo un análisis de los registros de los datos relativos al estudio RPAM 2007 indicaba que siete de dichos académicos ya habían resuelto la encuesta durante este estudio y que, por lo tanto, serían eliminados de la lista de los académicos a encuestar. Por esta razón se aplicaron un total de 16 cuestionarios.

A continuación, en la Tabla 12 se presenta la población de interés, el universo y los sujetos del estudio nacional sobre académicos RPAM 2007 y así como del presente estudio cuantitativo RPAM-FAD/UABC 2010.

**Tabla 12. Universo y sujetos de los estudios RPAM 2007  
y RPAM-FAD/UABC 2010**

Aspectos del estudio		RPAM 2007 <sup>1</sup>	RPAM-FAD/UABC 2010
<b>Población de interés</b>		Académicos que laboraban en IES y en Centros de Investigaciones (CI) para el ciclo 2005-06 con dedicación únicamente de TC y MT y con nombramiento de profesor o investigador.	Académicos con título de arquitectos que laboraban en la FAD de la UABC, para el semestre 2009_2 con dedicación de TC y con nombramiento de profesor
<b>Universo institucional</b>	<b>Universo conceptual</b>	Todas las IES registrada en la base 911 <sup>3</sup> de la ANUIES incluyendo a los centros de investigación SEP-CONAYT para el ciclo escolar 2005-2006 con excepción de las EN y de las instituciones que otorgaban de manera exclusiva grados de dos años. (1,454 IES).	UABC
	<b>Universo considerado</b>	379 IES. Con Lic. Univ. y Posgr., y con al menos 20 académicos, distribuida en cinco estratos: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Ctros. Pub. de Investigación;</li> <li>• Inst. Pub. Federales;</li> <li>• Inst. Pub. Estatales;</li> <li>• Inst. Pub. Tecnológicas;</li> <li>• Inst. Particulares.</li> </ul>	UABC
<b>Instituciones consideradas en el estudio</b>		81 IES distribuidas en cinco estratos	FAD de la UABC
<b>Universo de académicos</b>	<b>Universo conceptual</b>	Todos los académicos, de TC o MT que se reportaban trabajando en las IES registradas en la base 911 <sup>2</sup> de la ANUIES y en los centros de investigación SEP-CONAYT (ciclo escolar 2005-2006) con excepción de las Escuelas Normales y de las instituciones que otorgaban únicamente grados de dos años (81,913 académicos).	<b>Todos</b> los académicos de TC que, durante el semestre 2009_2, se desempeñaban en la FAD de la UABC (40 académicos)
	<b>Universo considerado</b>	79, 389 académicos de TC o MT que se reportaban trabajando en IES con Lic. Univ. y Posgr., y con al menos 20 académicos, y registrados en la base 911 <sup>2</sup> de la ANUIES para el ciclo escolar 2005-2006.	<b>Censo</b> de los académicos con título profesional de arquitectos que, durante el semestre 2009_2, se desempeñaban con nombramiento de profesores de TC en la FAD de la UABC (23 académicos)
<b>Sujetos del estudio</b>		<b>Muestra Diseñada:</b> 2,826 cuestionarios aplicados	<b>Censo</b> 16 cuestionarios aplicados. (De los 23 académicos que contaban con los requisitos para ser encuestados, 7 ya habían resuelto el cuestionario durante la encuesta RPAM).
		<b>Muestra obtenida</b> 2,114 cuestionarios recuperados	12 cuestionarios RPAM-FAD/UABC 2010 +7 cuestionarios RPAM 2007 =19 cuestionarios
		<b>Muestra efectiva</b> 1,973 cuestionarios recuperados y usables <sup>3</sup>	12 cuestionarios recuperados y usables <sup>3</sup> RPAM-FAD/UABC 2010+ 6 Cuestionarios RPAM 2007= 18 cuestionarios recuperados y usables
<b>Ponderación</b>		Se realizó ponderación de los datos	No se realizó ponderación de los datos

<sup>1</sup>Fuente: Pinto, Galaz Fontes y Padilla (2012).

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

<sup>3</sup>Un cuestionario se consideró usable cuando al menos 60% de las preguntas generales resultaran respondidas. Una pregunta general se consideró respondida cuando al menos una de sus preguntas específicas estuviera contestada (Galaz Fontes et al., 2009).

Como es posible observar, de los 16 cuestionarios aplicados se recuperaron y utilizaron 12 ya que en todos al menos el 60% de las preguntas generales resultaron respondidas (Galaz Fontes et al., 2009). Con el mismo criterio, de los siete cuestionarios contestados para el estudio RPAM, seis resultaron usables lo cual dio un total de 18 cuestionarios recuperados y usables.

**Sujetos del estudio nacional (etapa comparativa).** El conjunto de sujetos que se utilizó en la etapa comparativa de este estudio, se extrajo de la muestra del estudio RPAM 2007, que como se observa en la Tabla 12 se compone de 1,973 académicos. Para comprender cómo se generó dicha muestra y cuáles son sus características, a continuación en la Tabla 13 se indican los elementos principales que permitieron su diseño.

**Tabla 13. Procedimiento para seleccionar los sujetos de los estudios RPAM 2007 y RPAM-FAD/UABC 2010**

Aspectos del estudio	RPAM 2007 <sup>1</sup>	RPAM-FAD/UABC 2010
<b>Procedimiento para seleccionar los sujetos del estudio</b>	Muestreo aleatorio estratificado de dos etapas. La primera dirigida a la selección aleatoria de instituciones distribuidas en cinco estratos determinados por el tipo de institución a partir de información contenida en la base 911-2005, proporcionada por la ANUIES; la segunda dirigida a la selección aleatoria, dentro de cada estrato de instituciones, de académicos a partir de listas obtenidas en las IES de la muestra institucional.	Censo de los académicos de tiempo completo de la FAD de la UABC.
<b>Criterios para la inclusión de los sujetos al estudio</b>	Ser un académico con dedicación completa, o de medio tiempo que se desempeñara, únicamente con nombramiento de profesor o investigador, en el ciclo 2005-2006 en IES públicas: federales, estatales, tecnológicas, en centros de investigación en IES privadas pero con al menos 20 académicos de carrera, con programas en el nivel de licenciatura o superior menos las Escuelas Normales.	Ser un académico adscrito a la FAD de la UABC, para el semestre 2009-2, con título profesional de arquitecto, dedicación de tiempo completo y nombramiento de profesor.
<b>Fuentes de información, sobre puestos académicos en las instituciones</b>	Base 911 <sup>2</sup> de la ANUIES para el ciclo escolar 2005-2006, complementada con información del CONACyT y ajustada para un pequeño número de instituciones cuyo datos resultaban inconsistentes con los mostrados en el formato para el año 2005; listas de personal académico proporcionadas por las IES de la muestra institucional.	Listados del personal activo de planta proporcionados por la institución en 2009.

<sup>1</sup>Fuente: Pinto, Galaz Fontes y Padilla (2012)

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

Al observar los criterios para integrar la muestra del estudio RPAM 2007, es posible constatar que, en esta se incluyen a académicos de medio tiempo. Esto explica por

qué del grupo inicial de 1,973 académicos se seleccionó a un subgrupo de 1,775, bajo el criterio de contar únicamente con un contrato de tiempo completo.

Establecido lo anterior, el grupo de sujetos del estudio nacional que se consideraron en la etapa comparativa se definió como: *el conjunto de los académicos mexicanos, que durante el ciclo escolar 2005-2006, se desempeñaban como profesores o investigadores de tiempo completo. A partir de este momento, y a lo largo de este trabajo, se hará referencia a este grupo como: académicos a nivel nacional o simplemente sujetos del estudio nacional.*

#### 4.2.4 El instrumento, su aplicación y tasa de respuesta

Ya se ha comentado anteriormente que el instrumento que permitió la generación de la base de datos del presente estudio cuantitativo, fue generado por el estudio RPAM 2007 (ver Anexo 3). Para describirlo en este apartado, en la Tabla 14 que se muestra a continuación, se resumen sus características.

**Tabla 14. Instrumento del estudio RPAM 2007<sup>1</sup>  
(utilizado también para el estudio RPAM-FAD/UABC 2010)**

<b>Cuestionamiento central</b>	Impacto de los cambios recientes en el ambiente interno y externo a la educación superior sobre la profesión académica en México para poder realizar una comparación a lo largo de la realidad académica registrada a nivel internacional
<b>Aspectos de construcción</b>	El cuestionario original del estudio internacional <i>Changing Academic Profession (CAP)</i> fue generado, de forma colectiva, por los miembros del estudio internacional teniendo en cuenta varios aspectos críticos de los temas utilizados por el estudio Carnegie 1992. En México, la traducción estuvo a cargo de la <i>Red de Investigadores sobre Académicos (RDISA)</i> . Posteriormente, los miembros de la Red procedieron a su adaptación para hacerlo pertinente al contexto nacional.
<b>Validación</b>	Por panel de expertos
<b>Piloteo</b>	En febrero de 2007 se aplicó el cuestionario a 59 colegas procurando balancear, género, grado, disciplina, institución y antigüedad en el trabajo de los encuestados
<b>Estructura</b>	A. <b>Carrera y situación profesional</b> (A1-A13, 13 reactivos, 24.5%); B. <b>Situación laboral general y actividades</b> (B1-B7, 7 reactivos, 13.2%); C. <b>Docencia</b> (C1-C5, 5 reactivos, 9.4%); D. <b>Investigación</b> (D1-D8, 8 reactivos, 15.1%); E. <b>Administración/Gestión</b> (E1-E6, 6 reactivos, 11.3%); F. <b>Información personal y preparación profesional</b> (F1-F13, 13 reactivos, 24.5%). ▪ Comentario u opinión adicional (F14, 1 reactivo, 1.9%).
<b>Número de reactivos</b>	482 reactivos específicos, agrupados en 53 reactivos generales organizadas en 6 secciones.
<b>Formatos de los reactivos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• de opción múltiple: 189 (39.2%);</li> <li>• de respuesta generada: 141 (29.3%);</li> <li>• de respuesta graduada <i>tipo Likert</i>: 152 (31.3%).</li> </ul>
<b>Tiempo estimado para contestar</b>	Alrededor de una hora

<sup>1</sup>Fuente: Pinto, Galaz Fontes y Padilla (2012)

El estudio RPAM 2007, puede considerarse como un segmento nacional de un estudio internacional, ya que respondió, desde la estructura de la educación superior y desde el punto de vista de los académicos mexicanos, a preguntas que formuladas en un contexto internacional, tuvieron, como fin último, una comparación a lo largo de la actividad académica que se registró en 18 países (Galaz Fontes et al., 2008).

Lo anterior encuentra un reflejo inmediato en el proceso de generación de su instrumento. Tras la traducción del original en inglés, se procedió a una adaptación del cuestionario a la realidad nacional mediante la incorporación de reactivos propios sólo para el contexto mexicano. El proceso de traducción fue muy cuidadoso; en ello se trató de llegar a una redacción final de los reactivos validada en términos de contenido para el contexto nacional y que, sin embargo, no perdiera su sentido original para que las respuestas generadas a partir de ellos conservaran la capacidad de sostener una comparación a nivel internacional (Pinto, Galaz Fontes y Padilla, 2012). En general, es posible decir que el instrumento cuenta con un alto nivel de validez de contenido, ya que en la literatura revisada al respecto, se indica que el proceso traducción y adaptación, fue largo y siempre respaldado por paneles de expertos. En cuanto a confiabilidad, se documenta una actividad de piloteo tras la cual se llegó a su versión final. Sin embargo, como se indica en la literatura especializada, la evidencia más firme sobre la validez de la información obtenida y confiabilidad de este tipo de instrumentos radica en la relativa consistencia de los datos reportados por diferentes encuestas y por éstas a lo largo del tiempo (Grediaga et al., 2004).

El trabajo evidentemente trata de responder a un cuestionamiento central muy peculiar. Esto se refleja directamente en la estructura del instrumento. Este se caracteriza por ser un cuestionario que, garantizando el anonimato del entrevistado, le dirige preguntas que, por el tipo de respuesta que generan, se clasifican en reactivos:

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

Como es posible observar en la Tabla 14, la estructura del cuestionario está constituida por reactivos generales que se distribuyen en seis secciones temáticas.

El estudio RPAM 2007 concentró su atención en el impacto que los cambios recientes en el ambiente interno y externo a la educación superior han generado sobre la profesión académica en México. Lo anterior se refleja en el instrumento que utilizó, constituido de 482 reactivos específicos, agrupados en 53 reactivos generales organizadas en 6 secciones, y que concentra un porcentaje mayoritario de reactivos (49.0%) en las secciones que generan información acerca del trabajo profesional (secciones 'situación laboral general y actividades', 'docencia', 'investigación' y 'administración/gestión').

Como ya se indicó, una limitación del instrumento descrito, reside en el hecho de que no permite conocer la disciplina de cada grado académico alcanzado por los encuestados, sino que únicamente contempla la posibilidad de registrar la disciplina del último grado alcanzado (ver Anexo 1).

Tras la dificultad experimentada para identificar a los académicos con licenciatura en arquitectura del estudio RPAM 2007, durante la aplicación del cuestionario para el presente estudio se obvió el problema seleccionando de antemano a los académicos de la FAD de la UABC que tuvieran título profesional de arquitecto.

Sin embargo, para mayor seguridad, vía una breve nota escrita que se agregó a la versión impresa de los cuestionarios, se solicitó a los encuestados que, al momento de contestar el reactivo inherente a su formación académica (reactivo A1), explicitaran las áreas disciplinarias de cada grado alcanzado.

En la Tabla 15, que se presenta a continuación, se muestran las fases de la aplicación del instrumento descrito para ambos estudios citados.

**Tabla 15. Aplicación del instrumento y tasa de respuesta de los estudios RPAM 2007 y RPAM-FAD/UABC 2010**

Aspectos del estudio	RPAM 2007 <sup>1</sup>	RPAM-FAD/UABC 2010
Entrenamiento de encuestadores	Encuestadores capacitados	Encuestadores capacitados durante el estudio RPAM 2007.
Entrega	Miembros de la Red o encuestadores capacitados, localizaron personalmente a los académicos y les solicitaron que contestaran una versión impresa o electrónica del cuestionario.	Miembros de la Red, localizaron personalmente a los académicos y les solicitaron que contestaran una versión impresa del cuestionario.
Administración	El cuestionario se aplicó entre octubre de 2007 y mayo de 2008.	El cuestionario se aplicó durante el mes de agosto del 2009.
Recuperación	Se recuperaron 2,114 instrumentos. De éstos, 1,973 fueron usables.	Se recuperaron 12 de los 16 instrumentos aplicados.
% Tasa de respuesta	$1,973/2,826 \times 100 = 69.8$	$100 = 12/16 \times 100 = 75.0$

<sup>1</sup>Fuente: Pinto, Galaz Fontes y Padilla (2012)

Como es posible observar, la aplicación del instrumento descrito para la realización del estudio RPAM-FAD/UABC 2010, se realizó gracias a la colaboración *in situ* de colegas<sup>9</sup> miembros de la Red de Investigadores sobre Académicos (RDISA) e implícitamente, gracias a la capacitación realizada durante el estudio anterior.

En ambos trabajos, los académicos fueron localizados personalmente por miembros de la Red de Investigadores sobre Académicos (RDISA). Los cuestionarios fueron auto administrados, es decir que cada académico contestó el estudio de forma autónoma (Pinto, Galaz Fontes y Padilla, 2012).

Para el presente estudio, la aplicación del instrumento se realizó durante el mes de agosto del 2009; se recuperaron 12 de los 16 instrumentos aplicados con una tasa de respuesta igual a 75%.

#### 4.2.5 Captura de la información, validación y base de datos

Normalmente, la fase de captura de los datos recaudados necesita de la preparación de un archivo para el almacenamiento de los mismos, además de un

<sup>9</sup> La autora del presente trabajo agradece el apoyo recibido, en Mexicali, de los colegas miembros de la RDISA. En particular, agradece a la Mtra. Ma. Guadalupe Villaseñor Amézquita, profesora de la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Autónoma de Baja California, su trabajo sistemático y diligente sin el cual el levantamiento de las encuestas en la Facultad de Arquitectura no hubiera sido posible

proceso de codificación mediante el cual a las variables se asignan nombres, etiquetas y valores. En la Tabla 16 que se presenta a continuación, se muestran las etapas que se realizaron para la captura y validación de la información y que permitieron la construcción de las bases de datos que se utilizaron en el presente estudio.

**Tabla 16. Captura de la información y base de datos de los estudios de los estudios RPAM 2007 y RPAM-FAD/UABC 2010**

Aspectos el estudio	RPAM 2007 <sup>1</sup>	RPAM-FAD/UABC 2010
<b>Codificación y preparación de los datos para el análisis:</b>	Proceso realizado de forma tal que permite un manejo muy ágil y efectivo de los datos para realizar su análisis.	No necesarias ya que se utilizaron la codificación y la preparación de los datos, realizadas para el estudio RPAM 2007.
<b>Captura</b>	Captura manual a cargo del grupo que coordinaba la Red con una tasa de error de menor a 1%	Captura manual, realizada entre nov. 2009 y mayo 2010, a cargo de la investigadora del presente trabajo con una tasa de error del 0.54 %.
<b>Software utilizado</b>	SPSS 13.0.	SPSS 13.0.
<b>Validación</b>	A cargo del grupo que coordinaba la Red. Tuvo dos etapas: 1. Se hicieron tablas de frecuencias de todas las variables. Se detectaron 50 valores fuera de rango. Se verificaron consultando los cuestionarios, y modificaron en caso de error. 2. Se tomaron al azar 12 muestras de 20 cuestionarios cada una. Para cada una se comparó, variable por variable, el valor contenido en la base de datos con el valor expresado en el cuestionario. Al detectarse un error se corregía y se anotaba.	En julio 2010 en colaboración con un experto se realizó su validación. (Para los detalles de la validación ver Anexo 4).
<b>Aspectos relevantes de la base de datos</b>	Un archivo en formato SPSS con 1,973 casos y 780 variables. De éstas las primera 609 representan, las respuestas a los reactivos mientras que las restantes representan algunas codificaciones secundarias o filtros.	Un archivo en formato SPSS con 18 casos y 780 variables. .

<sup>1</sup>Fuente: Pinto, Galaz Fontes y Padilla (2012)

Tal y como se observa, en el caso de este estudio, el proceso de preparación, anteriormente descrito, no fue necesario ya que, para el ingreso de los datos se utilizó la estructura del archivo digital ya creada, con el programa estadístico informático, conocido como *Statistical Package for the Social Sciences* (SPSS) en su versión 13.0, para la captura de los datos del estudio RPAM 2007. Así mismo se pudo obviar la etapa de codificación previa ya realizada para el estudio RPAM 2007, y que se describe con detalle en otro trabajo (Pinto, Galaz Fontes y Padilla, 2012).

Una vez nombradas y etiquetadas las variables, y asignados los valores es necesario pasar al proceso de captura. En el caso del presente trabajo la captura fue manual a cargo de la autora del presente trabajo y se realizó en un periodo comprendido entre noviembre de 2009 y mayo 2010, con una tasa de error menor a 1%.

La base de datos que resultó, así como la base de datos del estudio RPAM 2007, se presentan como archivos digitales con estructura de matriz rectangular. En ambas, y en general en todas las bases de datos citadas en la literatura para las encuestas sobre académicos (Pinto, Galaz Fontes y Padilla, 2012), los renglones representan los registros (casos) y las columnas las variables correspondientes. En lo específico, el archivo digital en formato SPSS 13.0, que representa la base de datos del presente estudio, cuenta con 18 casos y 780 variables.

Una vez capturados los datos, es necesario validar la captura. En el caso del presente trabajo la validación se realizó durante el mes de julio de 2010 en colaboración con un experto. La relación detallada de dicha etapa se presenta en una nota metodológica en el Anexo 4.

#### **4.2.6 Procedimiento de investigación del estudio cuantitativo**

Como se mencionó al principio, este estudio cuantitativo consta esencialmente de dos etapas. Una que remite al análisis de los datos que permite, por un lado, la descripción del perfil de los arquitectos académicos de la FAD de la UABC y, paralelamente, la descripción del perfil de los académicos del estudio nacional.

La etapa comparativa ubica los resultados descriptivos del perfil del arquitecto académico de la FAD de la UABC, en un marco de referencia que lo compara con la profesión académica en términos generales y a nivel nacional.

Para poder realizar lo anterior, tras una revisión de la literatura, el trabajo pasó por diferentes fases, cada una con subfases. Una fase preliminar relativa a una etapa que se define *etapa cero*; las fases uno y dos que pertenecen a la etapa uno que se define como *estudio descriptivo*. Posteriormente se encuentran las fases tres y cuatro que pertenecen a la etapa dos definida como *estudio comparativo*. Finalmente el trabajo culmina con las *conclusiones parciales del estudio*

*cuantitativo*. Las fases mencionadas se enlistan de forma esquemática en la Tabla 17 que se presenta en seguida, para describirlas de forma detallada a continuación.

**Tabla 17. Estudio cuantitativo: esquema del procedimiento de trabajo**

Revisión de la literatura		
<b>Etapa cero</b>	<b>Fase preliminar</b>	Diseño del estudio cuantitativo en dos etapas <ul style="list-style-type: none"> <li>• Criterios para seleccionar a los sujetos del estudio así como a los sujetos del estudio nacional</li> <li>• Relación entre las preguntas de investigación y los reactivos contenidos en el instrumento preexistente</li> <li>• Diseño de la estructura de análisis: dimensiones de observaciones y fases de la vida académica</li> </ul>
<b>Etapa 1:</b> Estudio descriptivo	<b>Fase 1:</b> Estudio descriptivo del perfil del arquitecto académico de la FAD de la UABC	1ra búsqueda de fuentes información sobre puestos académicos en la FAD, UABC Selección de los sujetos del estudio
		Trabajo de campo <ul style="list-style-type: none"> <li>• Gestión para obtener apoyo institucional en la UABC para la aplicación del instrumento</li> <li>• 2da búsqueda de fuentes de información sobre puestos académicos en la FAD, UABC</li> <li>• Rectificación de la información: ajuste del diseño del estudio.</li> <li>• Administración de la encuesta</li> <li>• Captura de datos</li> <li>• Validación de los datos</li> </ul> Análisis estadístico descriptivo de los datos. <ul style="list-style-type: none"> <li>• Revisión inicial de la base datos (SPSS,13.0)</li> <li>• Análisis estadístico descriptivo de los datos</li> <li>• Agrupación preliminar de los resultados del análisis estadístico descriptivo según las dimensiones de observaciones establecidas de acuerdo a las fases de la vida académica</li> <li>• Diseño definitivo de las tablas en Word para la presentación de los resultados del análisis estadístico.</li> <li>• Resultados parciales relativos al caso de los arquitectos académicos de la FAD de la UABC</li> </ul>
	<b>Fase 2:</b> Estudio descriptivo del perfil del académico nacional del estudio RPAM 2007	Trabajo de campo <ul style="list-style-type: none"> <li>• Gestión para obtener la base de datos del estudio RPAM 2007</li> </ul> Análisis estadístico descriptivo secundario: datos del estudio RPAM 2007. <ul style="list-style-type: none"> <li>• Revisión inicial de la base de datos.</li> <li>• Filtros para la selección del los sujetos del estudio nacional</li> <li>• Análisis estadístico descriptivo secundario de los datos</li> <li>• Agrupación preliminar de los resultados del análisis estadístico descriptivo según las dimensiones de observaciones establecidas de acuerdo a las fases de la vida académica</li> <li>• Diseño definitivo de las tablas en Word para la presentación de los resultados del análisis estadístico secundario.</li> <li>• Resultados parciales relativos al caso de los académicos a nivel nacional</li> </ul>
<b>Etapa 2:</b> Análisis comparativo	<b>Fase 3:</b> Comparación preliminar	1ra Comparación de los resultados parciales de los dos estudios. <ul style="list-style-type: none"> <li>• Discusión de los resultados de los dos perfiles y comparación</li> <li>• Ajuste de diseño de la estructura de análisis</li> <li>• Ajuste de las tablas de presentación de los resultados</li> </ul>
	<b>Fase 4:</b> Comparación	2da Comparación de los resultados parciales de los dos estudios. <ul style="list-style-type: none"> <li>• Discusión de los resultados de los dos perfiles y comparación</li> <li>• Redacción del capítulo 5 de resultados cuantitativos</li> </ul>

#### **4.2.7 Procedimiento de investigación: descripción de las fases de trabajo**

**Revisión de la literatura.** La revisión de la literatura tuvo tres momentos. El primero se centró en la búsqueda de documentos relativos a la educación superior y en lo específico a los académicos. Los resultados de esta búsqueda demostraron que muchos autores consideran la afiliación disciplinaria como un elemento importante para el estudio del académico.

Tras esto, la búsqueda se orientó a documentos relativos a la afiliación disciplinaria que permitirían consolidar el estudio determinado de forma muy peculiar por la pertenencia de los académicos un área disciplinaria. Paralelamente a este momento intermedio, se desarrolló lo que constituía, en un principio, la segunda parte de la investigación documental orientada de forma específica a los arquitectos como académicos.

**Etapa cero: fase preliminar.** En esta fase se estableció que el estudio cuantitativo podría contemplar dos etapas: una propiamente descriptiva y la otra comparativa. Para esto, se determinaron los criterios ya descritos para seleccionar tanto a los sujetos del estudio como a los del estudio nacional de comparación.

A partir del análisis de la literatura, y para responder a las preguntas de investigación, se diseñó la estructura del estudio cuantitativo descriptivo que se realizó a partir de seis dimensiones de análisis de acuerdo a cuatro fases típicas de la vida académica en una perspectiva de acercamiento que contempla el *ser arquitecto en la academia*. Esta estructura se describe con detalle al principio del capítulo cinco de resultados cuantitativos.

**Etapa 1: fase 1. Estudio descriptivo del perfil del académico de la FAD de la UABC.** La fase uno que pertenece a la etapa denominada *estudio descriptivo*, se subdivide en cuatro subfases. (1) En la primera de éstas, se logró obtener información sobre los académicos que componían la planta de la FAD de la UABC en 2009 gracias a un listado facilitado por los directivos de la misma. (2) Con la información obtenida se decidió que, por el exiguo número de académicos que conformaban la planta, la opción más viable para la recolección de los datos vía una

encuesta, sería un censo de ellos. (3) El trabajo de campo representó la tercera subfase y se realizó en los siguientes momentos:

*Gestión para obtener apoyo institucional en la UABC.* Mediante una carta de la coordinación del estudio nacional sobre académicos RPAM 2007 dirigida al director de la facultad de Arquitectura y Diseño de la UABC, arq. Antonio Ley (Anexo 2), se solicitó el apoyo institucional para la aplicación de las encuestas a los académicos de tiempo completo de dicha facultad.

- *2da búsqueda de fuentes de información sobre puestos académicos en la FAD, UABC.* Uno de los apoyos que se solicitó, y recibió, fue un listado actualizado al semestre 2009-2 de las plazas de TC, aunado a información oral, muy rica en detalles y precisión acerca de las plazas y de los 'propietarios' de las mismas.
- *Rectificación de la información: ajuste del diseño del estudio.* La información obtenida permitió establecer con mayor precisión, el diseño del censo de la población a la cual se aplicaría el instrumento.
- *Administración de las encuestas.* Se realizó en los tiempos y forma ya detallados en este capítulo.
- *Captura de datos.* Se realizó en los tiempos y forma ya detallados en este capítulo.
- *Validación de los datos* Se realizó en los tiempos y forma ya detallados en este capítulo.

(4) La cuarta subfase, relativa al análisis estadístico descriptivo de los datos contó con los siguientes momentos:

- *Revisión inicial de las bases datos.* Como ya se mencionó, el instrumento utilizado, un cuestionario constituido de preguntas con respuestas de opción múltiple dentro de un rango fijo de opciones, generó un archivo digital con 18 casos y 780 variables. Durante esta revisión inicial se dio cuerpo al aglomerado de información recaudada para dar respuesta a preguntas iniciales sugeridas por la revisión de la literatura especializada y, a la vez, para formular preguntas más orientadas para la fase sucesiva de trabajo.

- *Análisis estadístico descriptivo de los datos.* Identificadas las variables claves para el estudio, en esta fase se procedió a una primera descripción de cada una en términos estadísticos lo cual equivale a darles un primer “tratamiento” para obtener informaciones como índices de tendencia central, distribuciones de frecuencia y gráficas relativas.
- *Agrupación preliminar de los resultados del análisis estadístico descriptivo según las dimensiones de observaciones establecidas de acuerdo a las fases de la vida académica.* En esta fase se organizaron los datos en seis grupos temáticos. Lo que guió las decisiones que se tomaron respecto a la forma de aglutinar y, en una tapa sucesiva, analizar los datos, derivó del análisis previo de la literatura.
- *Diseño definitivo de las tablas para la presentación de los resultados del análisis estadístico.*
- *Resultados parciales relativos al caso de los arquitectos académicos de la FAD de la UABC.* Con este momento final de la subfase, *análisis estadístico descriptivo de los datos* se logró la descripción del perfil arquitecto académico.

**Etapas 1: fase 2. Estudio descriptivo del perfil del académico nacional del estudio RPAM 2007.** La fase dos, que cierra la etapa denominada *estudio descriptivo*, se subdivide en dos subetapas. (1) la primera, constituida por el trabajo de campo, consistió en la gestión para obtener la base de datos del estudio RPAM 2007. Cuando se logró entrar en posesión de la base ya validada y ponderada se pudo empezar la segunda subfase (2) de la fase dos, etapa uno, relativa al análisis estadístico descriptivo secundario de los datos los datos del estudio RPAM 2007 que contó casi con los mismos momentos del análisis estadístico de los datos recabados para este estudio, por lo cual se describirán únicamente los momentos que difieren de forma sustancial:

- *Revisión inicial de las bases datos.* En este caso el archivo que se revisó en esta primera aproximación era mucho mayor que el archivo generado para el presente estudio ya que contaba con 1,973 casos y 780 variables

- *Filtro para la selección de los sujetos del estudio nacional.* A partir de una condición que permite el programa SPSS 13.0 de la muestra se seleccionó un subgrupo según por las razones ya descritas en este capítulo.
- *Análisis estadístico descriptivo secundario de los datos.*
- *Agrupación preliminar de los resultados del análisis estadístico descriptivo según las dimensiones de observaciones establecidas de acuerdo a las fases de la vida académica.*
- *Diseño definitivo de las tablas en Word para la presentación de los resultados del análisis estadístico.*
- *Resultados parciales relativos al caso de los arquitectos académicos de la FAD de la UABC.* Con este momento final de la subfase *análisis estadístico descriptivo secundario de los datos* se logró la descripción del perfil académico a nivel nacional.

**Etapas 2: fase 3. Comparación preliminar.** La fase tres, que es la primera de la etapa denominada *análisis comparativo*, permitió en sus tres momentos la realización de la primera comparación de los resultados descriptivos parciales de los dos estudios:

- *Discusión de los resultados de los dos perfiles y comparación.* Se hizo un primer intento de discusión de los resultados que se referían a los perfiles de los sujetos de ambos estudios, durante el cual se evidenciaron algunos errores de transcripción de los datos, la asignación equivocada de algunos valores en la división temática de las dimensiones de análisis, una mejor organización en una dimensión de observación de las variables a describir y, finalmente un sistema de descripción funcional de los resultados que permitiría conducir la discusión de forma tal que posibilitara un ágil redacción de las conclusiones.
- *Ajuste de diseño de la estructura de análisis.*
- *Ajuste de las tablas de presentación de los resultados.*

**Etapa 2: fase 4. Comparación.** La fase cuatro, que es la conclusiva de la etapa denominada *análisis comparativo*, permitió la discusión de los resultados descriptivos de los dos perfiles de los académicos sujetos del estudio y del los académicos a nivel nacional, la comparación propiamente dicha, lo cual llevó a la redacción final del capítulo de resultados cuantitativos.

El próximo párrafo se dedicará a la descripción del acercamiento interpretativo al objeto de estudio.

### 4.3 Acercamiento interpretativo al objeto de estudio

Erickson (1989) identifica un conjunto de enfoques de investigación los cuales, aún si con teorías y métodos diferentes entre ellos, se caracterizan por pertenecer a la investigación de tipo observacional participativa. El autor sugiere el uso del término “interpretativo” (p. 196) para referirse a dichos enfoques y, entre otras razones, indica que esto evita definirlos “como esencialmente no cuantitativos (connotación que sí lleva el término cualitativo)” (p. 196). A este propósito, se señala que, a pesar de compartir plenamente la idea que subyace a la observación de carácter semántico realizada por Erickson (1989), en este trabajo los términos cualitativo e interpretativo se usarán como sinónimos ya que, a pesar de sentir una mayor inclinación para el uso del segundo de éstos, en la literatura considerada y mencionada se hace frecuentemente uso del término cualitativo.

La investigación de carácter interpretativo adquirió cierta importancia a partir de la década de los años sesenta en Inglaterra y en los setenta en los Estados Unidos, Australia, Nueva Zelanda y Alemania.

Algunas de las preguntas a las cuales los estudios realizados con dichos enfoques proporcionan respuestas son:

- ¿Qué está sucediendo aquí específicamente?
- ¿Qué significan estos acontecimientos para los actores que participan en ellos? (Erickson, 1989).

Erickson (1989) señala que el paradigma interpretativo es el único capaz de poner el acento en “la perspectiva del significado de los actores que son de interés de este tipo de investigación” (p. 209).

En este trabajo de investigación, los actores son los arquitectos que por alguna razón toman la decisión de incorporarse y permanecer de tiempo completo en la academia. Al haber resuelto la descripción de sus perfiles y de su trabajo académico gracias al estudio cuantitativo, con el enfoque interpretativo, que en este apartado se pretende exponer en todos sus aspectos y etapas, se procuró, obtener las perspectivas de significado que los arquitectos académicos de la FAD de la UABC atribuyen a su quehacer en la academia.

El acercamiento interpretativo al objeto de estudio de este trabajo de carácter exploratorio se realizó a partir de las técnicas que se utilizan en la metodología de la Teoría Fundamentada clásica (*Grounded Theory*) a la cual se hará referencia, a partir de este momento con el acrónimo GT por sus iniciales en inglés.

Generalmente considerado un método de investigación cualitativo (Bryman y Burgess, 1999; Murillo, et al., s.f.; Strauss y Corbin, 1998), la metodología de la GT se caracteriza por su flexibilidad. Según Selltiz et al., (1976), cualquiera sea el método escogido para un estudio de tipo exploratorio, debe ser usado con flexibilidad:

Conforme el problema inicialmente definido con vaguedad se va transformando en otro con significado más preciso, se hacen necesarios frecuentes cambios en el procedimiento de investigación con objeto de prever lo conveniente para la recogida de datos relevantes para las hipótesis nacientes (p. 71).

Lo anterior hizo pensar que, en el contexto del método combinado utilizado para este estudio, la flexibilidad que caracteriza a la GT como metodología cualitativa sería un elemento de provecho. Sin embargo, como indica Glaser (2004), la GT se apoya en una estructura definida a un grado tal que facilita la utilización de sus elementos y garantiza un alto nivel de continuidad. Un ejemplo de esto es el proceso de codificación que se detallará a continuación

**Codificación y categorización.** Según Osses et al., (2006) Codificación y categorización representan dos aspectos, uno físico-manipulativo y el otro conceptual de una misma actividad, a la cual algunos investigadores se refieren de manera indistinta.

Mientras la categorización permite clasificar a las unidades mínimas significativas, por un mismo tópico, la codificación no es otra cosa que la operación concreta que permite asignar a cada unidad mínima “un indicativo (código) propio de la categoría en la que se considera incluida” (Osses et al., 2006, s.p.). La marca que se asigna a la unidad mínima, puede ser alfanumérica o visual. Frecuentemente, los investigadores que realizan esta operación manualmente, cuando trabajan con documentos representados por textos, utilizan el color (marca visual) para distribuir las unidades mínimas en categorías.

En el caso de este trabajo, en el cual la codificación se realizó con el auxilio del programa informático para el Análisis Cualitativo de Datos, conocido como ATLAS<sub>t</sub>i en su versión 5.0, las marcas asignadas a las unidades mínimas estuvieron representadas por las etiquetas de las categorías.

La codificación en su primera etapa consiste en la fragmentación de la información en unidades mínimas significativas que, en el caso de las entrevistas son representadas por las citas. En un segundo momento, gracias a un ejercicio de conceptualización, la información empieza a agruparse mediante códigos en categorías. Para el proceso de codificación, la GT sugiere tres fases que son: codificación abierta, selectiva y teórica, cuya combinación promueve la transformación progresiva de los hechos a teoría sustantiva, y de esta a teoría formal.

En el presente estudio interpretativo, que representa un segmento de un trabajo de investigación de carácter exploratorio, el proceso de codificación de la información recabada a partir de las entrevistas, a pesar de pasar a través de las tres fases mencionadas, nunca pretendió alcanzar un nivel en el cual se pudiera generar una teoría sustantiva.

En su lugar se consideró que el alcanzar una “adecuada exploración de las dimensiones del problema con el que la investigación intenta tratar” (Selltiz et al., 1976, p. 70) representa un punto de inicio sólido, “una etapa inicial” (p. 70), para futuras investigaciones. Bajo esta premisa, se describe la forma en la cual se procedió a la codificación.

El acercamiento al proceso se realizó, como lo señala la literatura, de manera muy cuidadosa y tratando de apartarse de los sesgos que podrían provocar la pérdida de la riqueza inicial del contenido de los datos (Murillo et al., s.f.).

- **Codificación abierta.** Durante este primer acercamiento a los datos, la codificación se realizó línea por línea, teniendo presente las preguntas que sugiere la literatura (Raymond, 2005) y que son:
  - "¿Qué estudio/planteamiento subyace a esta información?"
  - "¿En qué categoría se indica este hecho?"
  - "¿Qué está sucediendo realmente en los datos?"

- **Codificación selectiva.** Como indica Raymond (2005), conforme la búsqueda avanza “la codificación se torna más selectiva y coherente” (s/p). En esta etapa se llegó paulatinamente al *cierre de la codificación* que, en la GT, implica la limitación de la codificación de las cosas relacionadas con la *categoría central* y, en este trabajo, se tradujo a una limitación relativa a los temas que se revelaron de de mayor interés, una vez que éstos se determinaron.
- **Codificación teórica.** Se refiere a la codificación que se acompaña de una reflexión teórica realizada por medio de las anotaciones. Durante todo el proceso como a través de esta fase de la codificación se trató de conceptualizar cuándo y cómo los códigos sustantivos se encontraban relacionados entre sí.

Tal y como se describe en la GT, el proceso de codificación cuenta con códigos y categorías que se encuentran en un sistema altamente estructurado, del cual, en este estudio, se aprovechó hasta un nivel, las Familias, en el cual la conceptualización no permitió alcanzar la categoría central tal y como se describe a continuación.

- **Códigos “in vivo”:** etiquetas inherentes a la escena de acción, corresponden a categorías más descriptivas que conceptuales.
- **Códigos sustantivos:** etiquetas que corresponden a un nivel de abstracción más alto y por lo tanto a categorías decisivamente conceptuales.
- **Las familias:** representan conexiones conceptuales entre código y código y códigos y categorías.
- **Categoría central:** es la categoría a la cual se tiende, “un eje narrativo que va al corazón del fenómeno y lo resume en pocas frases” (Raymond, 2005, s.p.). Una vez encontrada, permite la integración de los datos y explica el mayor número de incidentes.

**Generación de notas o anotaciones (*memoing*).** Las notas, o memos, representan las teorizaciones escritas a partir de las ideas que surgen en torno a los

datos, a su análisis, así como entorno a los códigos, las categorías y a sus relaciones. La recolección de datos, su análisis y la generación de notas, son operaciones cíclicas y que se traslapan. Entre éstas, según Glaser (2004), la generación de notas es la operación prioritaria ya que, si los datos siempre están disponibles, las ideas son fugaces y por esto deben escribirse en el momento más cercano posible a cuando surgen.

En este trabajo la generación de notas fue frecuente, copiosa y se realizó a lo largo de todo el proceso del estudio. Esto fue también porque su almacenamiento y lectura posterior fue posible, de una forma sencilla e inmediata en todas las etapas del proceso, gracias a la utilización del programa informático ATLAS<sub>t</sub>i, 5.0.

**Integración de la Literatura.** Una vez, que los objetivos del trabajo ya emergieron y se delinearón de forma definitiva, se comenzó el análisis e integración de la literatura existente, relativa a éstos. Según Glaser (2004) la aportación teórica que parte de la literatura analizada, debe ganar su camino respecto a la teoría emergente, al igual que cualquier otra construcción teórica.

En este trabajo, el análisis y discusión e los datos cualitativos se realizó considerando los resultados cuantitativos como un elemento fijo de referencia y tejiendo los datos cualitativos y las aportaciones de la literatura como escuchando a dos voces: una que llegaba de los participantes y la otra de los autores revisados.

#### **4.3.1 Procedimiento de investigación del estudio interpretativo**

En este apartado se proporciona una descripción del desarrollo del presente estudio interpretativo, en el cual es posible reconocer dos etapas fundamentales durante las cuales se evidencia cierta repetición cíclica de las fases. Estas últimas, se describen de forma secuencial en el entendido que, una vez iniciado el proceso de investigación a menudo se realizaron de manera simultánea.

A continuación, en la Tabla 18 se presenta, de forma esquemática, el procedimiento del estudio interpretativo, constituido de dos etapas y múltiples fases. Posteriormente se procede a la descripción detallada de cada etapa en todas sus fases.

**Tabla 18. Estudio cualitativo: esquema del procedimiento de trabajo**

<b>Preparación:</b> se considera el tema de investigación genérico: el arquitecto académico (en México)		
Proceso de control de la ideas preconcebidas		
<b>Etapa (a)</b>	<b>Estudio exploratorio</b>	<p>Trabajo de campo</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Citas para la aplicación de las entrevistas semiestructuradas</li> <li>• Entrevistas</li> </ul> <hr/> <p>Transcripción de entrevistas</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Creación de un manual de transcripción</li> <li>• Piloteo del manual de transcripción</li> </ul> <hr/> <p>Creación de la unidad hermenéutica que se nombra: <i>perfil del arquitecto académico (paa)</i>, con ATLAS.ti, 5.0, para el almacenamiento y análisis de los datos.</p> <hr/> <p>Análisis de datos</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Segmentación en citas de la primera entrevista</li> <li>• Primera codificación (51) y generación de notas (<i>memoing</i>)</li> <li>• Segmentación y codificación de la segunda entrevista</li> <li>• Primera lista de categorías (43)</li> <li>• Segmentación y codificación de tercera y cuarta entrevista; generación de notas</li> </ul>
<b>Etapa (b)</b>	<b>Estudio descriptivo</b>	<p>Estudio e integración de la literatura específica relativa a los arquitectos como académicos.</p> <hr/> <p>Primeras conceptualizaciones</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Inferencias e hipótesis que surgieron de las primeras cuatro entrevistas</li> <li>• Decisiones para la tapa sucesiva del muestreo teórico</li> </ul> <hr/> <p>Adaptación del guión de entrevista a partir de las inferencias surgidas de la primera etapa.</p> <hr/> <p>Trabajo de campo</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Gestión para obtener nuevas citas</li> <li>• Entrevistas</li> <li>• Entrega a los participantes entrevistados en la etapa (a) de las transcripción de las entrevistas concedidas. Gestión para una segunda cita con uno de los participantes</li> <li>• realización de una segunda entrevista con un participante.</li> </ul> <hr/> <p>Segundo análisis de datos</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Transcripción entrevistas</li> <li>• Almacenamiento de documentos en la unidad hermenéutica paa.</li> <li>• Segmentación</li> <li>• Codificación y generación de notas</li> <li>• Ajuste de las categorías: nueva lista</li> </ul> <hr/> <p>Nuevo análisis de la literatura específica relativa a los arquitectos</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Decisiones para la tapa sucesiva del muestreo teórico</li> </ul> <hr/> <p>Trabajo de campo</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Gestión para obtener una nueva cita</li> <li>• Entrevista a profundidad</li> </ul> <hr/> <p>Análisis de datos</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Transcripción entrevista</li> <li>• Segmentación, codificación y generación de notas</li> <li>• Nuevo ajuste de las categorías: saturación de la información</li> <li>• Clasificación de las citas a partir de las categorías; reubicación de las citas y ajuste final de las categorías;</li> <li>• Organización de las anotaciones del investigador y redacción de ensayos previos</li> </ul>
<b>Resultados del estudio cualitativo</b>		
<b>Cierre del estudio</b>		
Entrega a los participantes entrevistados en la etapa (b) de las transcripción de las entrevistas concedidas.		
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Triangulación de los resultados</li> <li>• Discusión</li> <li>• Conclusiones.</li> </ul>		

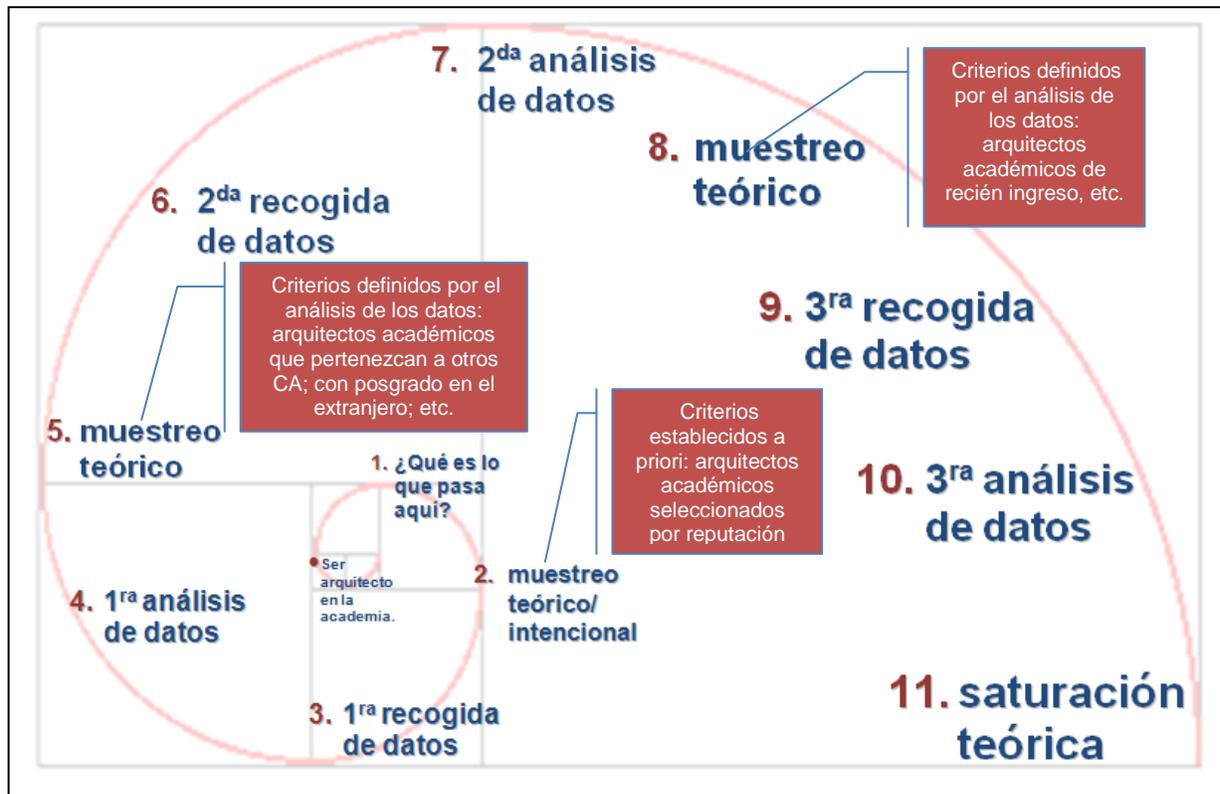
### 4.3.2 Descripción de las etapas y fases del trabajo interpretativo

**Preparación.** Durante esta primera etapa del estudio de carácter interpretativo, que estuvo caracterizada por la entrada al campo, se tomaron decisiones en torno a algunos elementos principales que se describen a continuación.

**Unidad de análisis y criterio de selección.** Según Merriam (1988) definir la unidad de análisis de un estudio corresponde a contestar a la pregunta acerca de qué se quiere ser capaz de decir algo, al final del estudio mismo. La meta de este estudio fue poder decir qué hace y cómo concibe su trabajo el arquitecto académico mexicano a partir de la experiencia de los arquitectos académicos de la FAD de la UABC. Esto permitió definir conceptualmente al arquitecto académico mexicano como la unidad de análisis del presente trabajo. En lo específico, ya al concluir el trabajo, la unidad de análisis con la cual se trabajó estuvo constituida por ocho arquitectos académicos de la FAD de la UABC, cuatro mujeres y cuatro hombres, seleccionados según los criterios que en cada fase el procedimiento de muestreo indicó.

**Procedimiento de muestreo: intencional y teórico.** En la primera etapa del trabajo, el muestreo fue intencional o útil (Merriam, 1988) o muestreo basado en un criterio (Goetz y Le Compte, 1988). Al tratarse de un estudio interpretativo que representó un segmento de un estudio de carácter combinado, fue necesario, en un principio, que los académicos a entrevistar pertenecieran al universo de los sujetos del estudio de carácter cuantitativo. Eso es, deberían ser académicos con licenciatura en arquitectura, contratados con función de profesores de tiempo completo y que se estuvieran desempeñando en la FAD de la UABC al momento en el cual se realizaba el estudio. Además de los anteriores, se tomaron en cuenta otros criterios de selección entre aquellos citados por Merriam (1988), y propuestos por Goetz y Le Compte (citados en Merriam, 1988). Estos fueron los criterios de selección por reputación (académicos que se hayan distinguido por su labor tanto en la universidad como en la vida profesional) y/o por recomendación (académicos señalados por sus pares, sus jefes directos o por sus estudiantes).

En la segunda etapa, se utilizó el muestreo definido como teórico (Glaser, 2004), y cuyo ciclo se muestra, a continuación, en la Figura 10.



**Figura 10. Ciclo de muestreo teórico como se realizó en el presente estudio**

Como es posible observar, después del procedimiento de muestreo inicial, en este ciclo los entrevistados se fueron eligiendo a partir del análisis de los datos recogidos en la etapa anterior, que determinó a dónde ir y qué buscar para la siguiente recopilación de datos.

Análisis y recogida de datos informaron mutua y cíclicamente y los individuos que se entrevistaron fueron aquellos que, en forma suficiente, pudieron contribuir al desarrollo del estudio (Osses et al., 2006). En este tipo de muestreo, el investigador no está en condiciones de fijar de antemano el tamaño de la muestra ya que ésta se sigue incrementando hasta que se logre la saturación de los datos. La saturación se alcanza en el momento en el cual el dato que se recauda ya no agrega información que signifique la modificación de las categorías. Como lo señala Merriam (1988), se

trata de “un proceso en evolución guiado por la teoría que emerge – de ahí muestreo ‘teórico’” (p. 51).

**Tamaño de la muestra.** En la literatura específica, no hay indicaciones que ayuden a determinar un número definido. En este caso, el número de entrevistas que permitió la saturación de la información fue de ocho.

**Instrumento de registro.** Para la recolección de los datos cualitativos se ha hizo uso de una entrevista semiestructurada. Ary, Jacobs y Razavieh, (1989) señalan dos tipos de entrevistas: las estructuradas y las no-estructuradas. Las estructuradas tienen preguntas a las cuales es posible contestar con respuestas alternativas que se fijan de antemano. Éstas tienen cierta rigidez y su ventaja radica en la fácil clasificación y análisis de los datos recogidos. A pesar de lo anterior, la falta de flexibilidad que las caracteriza, hace que la información recolectada por medio de éstas carezca de profundidad. Como señalan Taylor y Bogdan (1990): "en las entrevistas más estructuradas a todas las personas se les formulan las preguntas en términos idénticos para asegurar que los resultados sean comparables" (p. 101). Por lo contrario, las entrevistas no-estructuradas permiten “interrogar libremente a los sujetos sobre sus opiniones, actitudes, creencias y/o otros puntos.” (Ary et al. 1989 p.179).

Como instrumentos de recolección de datos, Taylor y Bogdan (1990) colocan a las entrevistas no estructuradas, que definen como entrevistas de "profundidad", en el paradigma cualitativo. Estas últimas, obviamente, son muy flexibles, al punto que los sujetos entrevistados son realmente los que conducen la conversación estableciendo a dónde llegar. Se podría decir que la gran flexibilidad de este tipo de instrumento representa, a la vez, su ventaja y desventaja ya que, a pesar de permitir al entrevistado centrarse en los puntos que él considera importantes, es posible que el entrevistador se aleje de la meta principal de su estudio, para la cual la entrevista fue concebida (Ary et al., 1989).

En este trabajo se tomó una posición intermedia, en donde un guión de preguntas, o como la definen Taylor y Bogdan (1990), una guía de la entrevista, ubica ambos sujetos (entrevistador y entrevistado) en un cauce común aún

dejándole al entrevistado la posibilidad de enfatizar los aspectos que más le interesen y al entrevistador de ser parte activa en una relación entre pares. Según Martínez (1998): "Esta entrevista adopta una forma de diálogo coloquial o semiestructural" (p. 65), lo cual justifica la definición que se usó al principio de este apartado y que define la entrevista como semiestructurada. Este instrumento deja al investigador la posibilidad para decidir cómo enunciar las preguntas y cuándo formularlas valiéndose de la guía como un recordatorio que le impide abandonar el tema principal.

**Elaboración del guión de entrevista.** Según la definición de Taylor y Bogdan (1990) "La guía de la entrevista no es un protocolo estructurado. Se trata de una lista de áreas generales que deben cubrirse con cada informante" (p.119).

En el caso del presente estudio, el primer guión de la entrevista se diseñó, a principio de diciembre de 2009 (ver Anexo 5), en función de los reactivos contenidos en el instrumento del estudio RPAM utilizado para el acercamiento cuantitativo y descrito en el apartado anterior. Tras la primera etapa de entrevistas, y su transcripción, empezaba a vislumbrarse que el estudio se orientaría de manera más puntual a las actividades y las percepciones de los académicos relacionadas con su quehacer en la investigación. Sin embargo, al notar que la estructura básica del guión permitía recaudar suficiente información en este sentido, y al pensar que podría resultar útil interpretar la labor investigativa como una tarea entre las narradas por los investigadores, se tomó la decisión de dejarlo casi inalterado. Eso es: se agregó únicamente un grupo de preguntas que permitieron recadar información acerca de las circunstancias y razones de la incorporación a la academia de los participantes

A la permanencia casi inalterada de la estructura del guion, correspondió la necesidad de un cambio de la atención del investigador durante la entrevista, más mirada ahora a dirigir preguntas de seguimientos a los participantes en los temas que se iban prefigurando como los de mayor interés. Lo anterior llevó a que el guion se modificara ligeramente, para una segunda recogida de datos a principios de

octubre 2010. Esta versión fue la que se utilizó para realizar la última entrevista a finales de enero de 2011.

**Preparación para la entrada al campo de investigación.** Tomadas las primeras decisiones acerca el diseño de la investigación, a principios de diciembre se empezó la negociación para la entrada al campo. Esta se dio en un principio por vía telefónica (03 diciembre 2009), y posteriormente por medio de una carta enviada por fax al director de la facultad el 7 diciembre de 2009 (Anexo 6). Como la recogida de datos cuantitativos se había realizado gracias al auxilio de colegas *in situ*, en términos estrictos, para la investigadora se trataba de la primera entrada al campo. Para esto, como la literatura lo indicaba (Goetz y Le Compte, 1988), se realizó un documento, llamado registro de preconcepciones, que permite al investigador entrar al campo teniendo claro cuáles son sus supuestos iniciales para tomar distancia de ellos. EL registro de preconcepciones se redactó el 3 de diciembre de 2009. A continuación se presenta un ejemplo de las percepciones de la investigadora:

...un breve fragmento del trabajo de Goetz y Le Compte (1988) me ha hecho pensar mucho. He aquí el fragmento: “**De esta forma, los etnógrafos intentan penetrar en escenarios desconocidos sin realizar generalizaciones a partir de sus propias experiencias, y en escenarios familiares como si fueran totalmente desconocidos**”.

En mi caso, mi percepción es que el escenario tiene, de alguna forma, ambas connotaciones: y es que voy a entrar a un **escenario aparentemente familiar** ya que soy arquitecto y soy académico, sin embargo siento que en el fondo se trata de un **escenario desconocido** ya que no lo conozco. No lo conozco como estudiante, porque me formé, no solo en otra universidad sino en otro país, con un contexto académico totalmente diferente, y aunque hay quien no lo entienda, lo hice en otro idioma, por lo cual, a pesar de que considero que manejo ya el español sin mucha dificultad, no conozco el lenguaje específico de la arquitectura en este país... [...]

Desafortunadamente tampoco conozco el escenario como académico porque, por diferentes razones, no he tenido oportunidad de dar clase en arquitectura....eso sí, como académico de la UABC, aun si de la facultad de idiomas en el pasado y de la facultad de ingeniería en la actualidad, entro al escenario conociendo sus reglas. Y sobre todo, como especialista en el campo de las ciencias educativas, **entro a un escenario familiar** ya que con un nivel muy profundo conozco las reglas de la evaluación de los académicos y, por lo tanto, las “reglas del juego”...esas que permiten, en teoría, el ascenso salarial y de carrera.

Eso es por qué me siento extraña al entrar en un escenario que no se connota de una forma ni de otra.... (03/12/09).

Posteriormente a este registro se inició el trabajo de campo que se describe en el apartado siguiente.

**Etapas (a): estudio exploratorio.** El estudio exploratorio tuvo cinco sub fases. (1) La primera fase se refiere al trabajo de campo. Esta se caracterizó por dos momentos:

- *Citas para la aplicación de las entrevistas semiestructuradas.* Durante un periodo comprendido entre el 10 y el 15 de diciembre de 2009, vía correo electrónico (Anexo 7) en un principio y, posteriormente vía telefónica se hizo contacto con cinco académicos de la FAD de la UABC con los cuales se establecieron las respectivas citas para realizar las entrevistas. Para la obtención de la cita se explicaba por escrito los objetivos de la investigación.
- *Entrevistas.* Una vez obtenidas las citas, las entrevistas se realizaron, en el lugar elegido por el participante. Se negoció el uso de una grabadora; se garantizó el anonimato de los participantes y se estableció el compromiso de entregar la transcripción completa de la entrevista. Para cumplir con el compromiso del cuidado del anonimato se tomaron dos medidas: en los segmentos de la información que se escogieron para la redacción del informe final se modificaron los nombres de los colaboradores por nombres ficticios; siempre que se citaba algún elemento que pudiera revelar la identidad del participante este se omitió, y se señaló la omisión con corchetes y tres puntos suspensivos. Se realizaron cuatro entrevistas entre el 16 y el 17 de diciembre de 2009. Las entrevistas tuvieron una duración aproximada de una hora.

(2) La segunda subfase fue caracterizada por la transcripción de las entrevistas y tuvo los siguientes momentos:

- *Creación de un manual de transcripción*
  - Definición de criterios para la transcripción;
  - Análisis de literatura específica y toma de decisiones generales;
  - Redacción de un primer manual de transcripción.
- *Piloteo del manual de transcripción*
  - Primera transcripción, ajuste y ampliación del manual;
  - Transcripción de las otras entrevistas y ajuste del manual;

(3) La tercera subfase se caracterizó por la creación, mediante el programa

informático para el análisis cualitativo de datos, ATLAS.ti, 5.0, de la unidad hermenéutica que permitió el almacenamiento de los datos cualitativos, entre estos las notas que se estuvieron generando a lo largo del estudio. Asimismo permitió el análisis de los datos almacenados. Posteriormente se realizó la importación de los documentos principales a la unidad hermenéutica. Finalmente, en una ventana de dialogo específica denominada *Doc manager* se anotaron los detalle de las condiciones en las cuales se realizaron las entrevistas así como los datos personales de los entrevistados.

(4) La subfase siguiente se caracterizó por el análisis de los datos que se desarrolló en los siguientes momentos:

- *Segmentación en citas de la primera entrevista*
- *Primera codificación y generación de notas.*
  - Codificación abierta de la cual resultaron 51 categorías; generación de notas;
- *Segmentación y codificación de la segunda entrevista;*
  - Codificación abierta, generación de notas;
  - Definiciones de categorías y familias de categorías. Se atribuye una definición a cada categoría en forma todavía no del todo definitiva
- *Primera lista de categorías*
  - A finales de febrero de 2010, se llega a la primera categorización con 43 entradas (Anexo 8);
- *Segmentación y codificación de tercera y cuarta entrevista; generación de notas*

**Etapas (b): estudio descriptivo.** El estudio descriptivo tuvo ocho subfases. (1) La primera subfase se refiere al estudio e integración de la literatura específica, relativa a los arquitectos como académicos. Cabe mencionar que se trató de literatura muy escasa cuya búsqueda coincidió con el principio del trabajo de tesis doctoral. Es esta etapa se procedió a su análisis para integrarla, como dato, al análisis que se estaba realizando para el acercamiento interpretativo. Entre los autores y las obras

revisadas están: Boyer y Mitgang (1996); González Gortázar (2004); Goycoolea (1998); Lewis (2007); Nicol y Pilling, (2000); Porter, (2009)

También se revisaron algunas tesis, como el trabajo doctoral de Salvatori (2005), y la tesis de maestría de Moreno (2006). Finalmente se consultaron dos documentos de la Unión Internacional de Arquitectos (UIA) (Unión Internacional de Arquitectos, 2002, 2005)

(2) La segunda subfase del estudio exploratorio se caracterizó por unas primeras conceptualizaciones con generación de notas y tuvo los siguientes momentos:

- *Inferencias que surgieron de las primeras cuatro entrevistas y del análisis de la literatura*
- *Decisiones para la tapa sucesiva del muestreo teórico.*

(3) En la tercera subfase se procedió a la adaptación del guión y de las estrategias de entrevista a partir de las inferencias de la primera etapa en los tiempos y forma ya detallados en este capítulo. El guión adaptado se utilizó para realizar un segundo grupo de entrevistas a partir de los resultados del muestro teórico.

(4) el regreso al campo para realizar una segunda recogida de datos, caracterizó la cuarta subfase de la etapa del estudio descriptivo. Esta se caracterizó por cuatro momentos:

- *Gestión para obtener nuevas citas*, a partir de los resultados del muestreo teórico. Durante un periodo comprendido entre el 11 y el 17 de octubre de 2010, vía correo electrónico (Anexo 7) en un principio y, posteriormente vía telefónica se hizo contacto con tres académicos de la FAD de la UABC con los cuales se establecieron respectivas citas para realizar las entrevistas.
- *Entrevistas*. Una vez obtenidas las citas, a cada académico se le entrevistó en las condiciones y forma ya detallados para las entrevistas realizadas en la etapa (a). Las tres entrevistas se realizaron entre el 18 y el 19 de octubre de 2010.

- *Entrega a los participantes entrevistados en la etapa (a) de las transcripción de las entrevistas concedida y Gestión para una segunda cita con uno de los participantes.* La entrega de las transcripciones, que se realizó durante el 19 y el 21 de octubre de 2010, estuvo acompañada por una carta (ver Anexo 9) adjunta al paquete que se entregó a cada participante personalmente, cuando se pudo (en dos casos), o se entregó en los respectivos cubículos. Durante la entrega se estableció una breve cita para la realización de la integración de una entrevista con uno de los participantes.
- *realización de una segunda entrevista con un participante.* Se realizó el día 20 de octubre de 2010.

(5) La quinta subfase del estudio descriptivo se caracterizó por el segundo análisis de los datos y tuvo los siguientes momentos:

- *Transcripción de las entrevistas.* Se realizó con la modalidad breve descrita en el manual de transcripción generado para este trabajo.
- Almacenamiento de los documentos en la unidad hermenéutica *paa*.
- *Segmentación.* Se realizó en las condiciones y forma ya detallados para las entrevistas de la etapa (a);
- *Codificación.* Se realizó en las condiciones y forma ya detallados para las entrevistas de la etapa (a); en esta subfase se alcanzó la codificación teórica.
- *Ajuste de las categorías: nueva lista (30).*
  - Se procedió a un trabajo de reducción de los códigos y una revisión de las notas generadas. Se redujeron y corrigieron en el soporte informático;
  - El resultado, que se alcanzó a finales de marzo de 2012, fue una categorización con 30 entradas y seis familias. (Anexo 10);

(6) Una nueva revisión de la literatura caracterizó la sexta subfase y ésta, junto con el análisis realizado, reveló la necesidad de realizar una nueva entrevista

(7) la séptima subfase del estudio descriptivo contempló un segundo regreso al campo para realizar una entrevista más. Esta tuvo dos momentos:

- *Gestión para obtener una nueva cita.* El 30 de enero 2011 se contactó al último participante;
- *Entrevista a profundidad.* Se entrevistó el académico participante en su cubículo en las condiciones y forma ya detallados para las entrevistas realizadas en la etapa (a). la entrevista se realizó el día 17 de febrero de 2011.

(8) Finalmente la última subfase del estudio descriptivo contempló la realización del tercer análisis de los datos que tuvo los siguientes momentos:

- *Transcripción de la entrevista.* Se realizó con la modalidad breve descrita en el manual de transcripción generado para este trabajo.
  - Almacenamiento del documento en la unidad hermenéutica *paa*.
- *Segmentación, codificación y generación de notas.* Se realizaron en las condiciones y forma ya detallados para las entrevistas de la etapa (a);
- *Nuevo ajuste de las categorías: saturación de la información.* Al revisar las categorías para proceder a un nuevo ajuste, resulto que ya no fue necesario lo cual fue un indicio de que se alcanzó la saturación de la información.
- *Clasificación de las citas a partir de las categorías; reubicación de las citas y ajuste final de las categorías.* En esta etapa se procedió a la clasificación de las citas por familias de categoría. Con el auxilio del programa se imprimieron por familia la lista de cita por cada código. Ya en papel manualmente con el auxilio de marcas de color se hizo un control de las distribución de las cita para cada categoría. Se notó que algunas categorías no habían sido bien definidas por lo cual se procedió a una corrección de las mismas.
- *Organización de las anotaciones del investigador y redacción de ensayos previos.* Con el trabajo de clasificación realizado, se procedió a una organización previa de las notas generadas a lo largo del estudio. Posteriormente se pasó a la redacción de una serie de ensayos previos que se fueron construyendo con las anotaciones registradas, durante el proceso de comparación constante.

**Resultados del estudio cualitativo.** Una vez realizado el análisis de los datos cualitativos, el segmento del trabajo que representa el acercamiento interpretativo al objeto de estudio de este trabajo se consideró concluido. A continuación se presentan las claves para la lectura de los segmentos de entrevistas que se presentan en los resultados.

- **Abreviaciones de los nombres (ficticios) de los participantes**

- (AL) Alberto
- (AL2) Alberto2 (segunda entrevista)
- (A) Ana
- (AM) Ana María
- (AN) Antonio
- (AT) Atilio
- (E) Estrella
- (F) Fabio
- (M) Magda
- (RP) La investigadora

- **Símbolos que se señalan al final de los segmentos de entrevistas propuestos**

(Fabio, 18:18) Expresa que la contribución es del participante al cual se asignó el nombre ficticio de Fabio; los números después de la coma indican que, el segmento de entrevista que se propone, se extrajo de la entrada n.18 a la entrevista.

Ejemplo: ...en cambio aquí podría estar actualizado y de esas actualizaciones podría hacer aportaciones para los alumnos, y cuando ellos salieran que estuvieran mejor preparados que los que estaban allá afuera (Antonio, 25:25);

(Ana María, 473:475) Expresa que la contribución es de la participante a la cual se asignó el nombre ficticio de Ana; los números después de la coma indican que el segmento de entrevista que se propone abarca de la entrada n.473 a la n. 475, en la entrevista.

Ejemplo: (AM): ¡No!  
(RP): Pero ¿estabas en el proceso?  
(AM): ¡Estaba en el proceso! De hecho, ahora sí que me presionaron para que me titulara ¿verdad? (Ana María, 473:475).

- **Otros símbolos**

... Expresa incertidumbre, incomprensión, o simplemente una pauta de reflexión para producir la respuesta u opinión solicitada.

(0.2) (0.8) Ejemplos del tiempo exacto de pausa, en segundos (Antaki, Billig, Edwards y Potter, 2003).

PALABRA El uso de letras mayúsculas indica énfasis (Tusón, 2002)

[ ] Fenómenos no léxicos, tanto vocales como no vocales, por ejemplo [risas], [mirando a B] (Tusón, 2002).

[...] Segmento omitido (sin alterar el significado de la contribución) para:

- Reducir, a lo esencial, la contribución;
- Mejorar la comprensión de la contribución (eliminar por ejemplo repeticiones de palabras);
- Tutelar el anonimato del participante.

Como se recomienda en la literatura (Merriam, 1988) se procedió a una triangulación de los resultados. Esta se realizó a través de una discusión que consideró los resultados cualitativos a la luz de los resultados cuantitativos y de las aportaciones puntuales de la literatura.

**Cierre del estudio.** Esta etapa constó de los siguientes momentos:

*Entrega a los participantes entrevistados en la etapa (b) de la transcripción de las entrevistas concedidas.* La entrega de las transcripciones, que se realizó durante la tercera semana de febrero de 2013, estuvo acompañada, como en la primera ocasión, por una carta (como la que se muestra en el Anexo 9) adjunta al paquete que se entregó a cada participante personalmente, cuando se pudo, o en los respectivos cubículos.

- *Triangulación de los resultados:* Lectura e interpretación de los resultados del análisis de los datos cualitativos a la luz de los resultados del análisis de los

datos cuantitativo y cruce con la información derivada del análisis de la literatura específica;

- *Discusión*
- *Conclusiones.* Permitieron la generación de una aportación al conocimiento acerca de los arquitectos académicos anclada en los datos empíricos analizados y en la literatura específica revisada.

A partir de la metodología hasta aquí descrita en los próximos dos capítulos se describirán los resultados que se alcanzaron tanto para el estudio cuantitativo (capítulo 5) como para el estudio cualitativo (capítulo 6).

## **CAPÍTULO 5. PERFIL DEL ARQUITECTO ACADÉMICO DE LA FACULTAD DE ARQUITECTURA Y DISEÑO DE LA UABC**

En el presente capítulo se describen las características del perfil del arquitecto académico mexicano a partir del estudio del arquitecto académico de la Facultad de Arquitectura y Diseño (FAD) de la UABC. Así mismo se describe su quehacer a partir de las tareas sustantivas del trabajo académico como son la docencia y la investigación, con una atención especial para esta última.

Un exhaustivo análisis de la literatura, realizado en un trabajo anterior (Pinto, 2004), indica que la afiliación a una determinada disciplina, junto con el perfil del académico y las características del contexto laboral, influye en el desempeño académico. Por lo anterior, la descripción del perfil que se propone en este segmento del presente estudio, y que habla de un académico a partir de su afiliación disciplinaria, estará acompañada en todo momento, con fines comparativos, de la descripción del perfil del académico mexicano, resultado del estudio nacional sobre académicos, RPAM 2007, que comparte con este trabajo el instrumento de recolección de datos, así como periodos suficientemente próximos de aplicación del mismo, lo cual permite hablar de trabajos contemporáneos.

De acuerdo con la literatura (Guba y Lincoln, 1982; Reese et al., 1999), identificar los elementos que definen el perfil de los sujetos de la investigación, desde un acercamiento cuantitativo, proporciona una estructura, el urdimbre, para una lectura contextualizada de los resultados del acercamiento interpretativo, mismos que se presentan en el próximo capítulo.

En este capítulo se ofrece al lector un análisis descriptivo de los sujetos de la investigación a lo largo de siete dimensiones de observación, a saber: (1) características demográficas, (2) capital cultural: formación y origen social, (3) incorporación a la carrera académica, (4) situación laboral general y actividades, (5) dedicación al trabajo académico, (6) productividad en investigación en los últimos tres años, (7) percepciones: vocación académica, y (8) percepciones: compromiso.

El análisis de las características que se toman en cuenta para cada dimensión se acompaña, en esta sección, de un análisis comparativo con las

mismas características descritas a partir del estudio nacional sobre académicos mexicanos, RPAM 2007. Las dimensiones de observaciones citadas, derivan de la tradición de estudio en torno a la profesión académica, iniciada con el trabajo de Gil Antón et al. (1994), y en el cual se tomaron en cuenta siete dimensiones de observación, que se analizaron a la luz de cinco fases típicas de la vida académica, tal y como se muestra, a continuación, en la Tabla 19.

**Tabla 19. Matriz de relaciones (■), entre fases y dimensiones que se privilegiaron en el análisis realizado en el estudio nacional Rasgos 1992**

Dimensiones de la observación	Fases Típicas				Situación actual (al momento de la aplicación de la encuesta)
	Antecedentes	Incorporación al cuerpo académico	Iniciación en la actividad académica	Trayectoria	
Origen y situación social	■	■			■
Formación		■	■	■	■
Condiciones de trabajo		■	■		■
Actividades centrales			■		■
Producción				■	
Experiencia laboral	■	■	■	■	■
Percepciones	■	■	■	■	■

Fuente: Gil Antón et al. (1994)

Como es posible observar, en el estudio Rasgos 1992 se utilizó un modelo de análisis en el cual, a lo largo de siete dimensiones de observación, se privilegiaron la fase de incorporación a la vida académica, la de iniciación en la actividad académica y, finalmente, la situación de los académicos al momento de la aplicación de la encuesta (Gil Antón et al., 1994).

A partir del modelo de análisis hasta aquí comentado, se hicieron unas consideraciones relativas a las características propias del presente estudio, que permitirían su adaptación, y que se indican a continuación:

- En el caso de este trabajo, el estudio cuantitativo resolvería los objetivos que permiten la definición del perfil del arquitecto académico de la FAD de la UABC, gracias al cual sería posible contextualizar los resultados del acercamiento cualitativo.
- El conjunto de los sujetos de la investigación, constituido por un determinado segmento de la profesión académica, se determina a partir de su afiliación disciplinaria.

Sobre estas consideraciones, y sin olvidar que el estudio cuantitativo también resuelve una parte del objetivo principal que hace referencia a la descripción del

quehacer del arquitecto académico mexicano de la FAD de la UABC, se planteó un ajuste al esquema anterior de tal forma que se excluyeron el análisis detallado de la fase de la trayectoria académica, así como, en términos de las dimensiones de observación, se excluyó del análisis la experiencia laboral de los sujetos de estudio.

En su lugar, al tratarse de sujetos de la investigación que se seleccionan a partir de algunas características entre las cuales es su afiliación disciplinaria es determinante parte este estudio, se trató de subrayar que la perspectiva del acercamiento, y por lo tanto la combinación de las variables elegidas para la realización del análisis cuantitativo, respondía a decisiones que se tomaron en base al análisis de la literatura que se revisó respecto a la afiliación disciplinaria (Becher, 2001; Chiroleu, 2003; Clark, 1987; Grediaga, 2000;) y a la que se revisó respecto a la relación academia-arquitectos (Boyer y Mitgang,1996; Goycoolea, 2000; Nicol y Pilling, 2000; Ruiz Hernández, 2008; Salvatori, 2005; Téllez , 2008). De acuerdo a lo anterior, la matriz de relación entre fases y dimensiones, que subyace al análisis que se realizó en este segmento, es la que se presenta, a continuación, en la Tabla 20.

**Tabla 20. Matriz de relaciones(■), entre fases y dimensiones que se privilegiaron en el análisis realizado en este estudio**

Dimensiones de la observación	Fases Típicas				La perspectiva del acercamiento: ser arquitecto en la academia
	Antecedentes	Incorporación al cuerpo académico	Trayectoria	Situación actual (al momento de la aplicación de la encuesta)	
Origen y situación social	■	■		■	■
Formación		■	■	■	■
Condiciones de trabajo		■		■	■
Actividades centrales				■	■
Producción			■		■
Percepciones	vocación	■	■	■	■
	compromiso	■	■	■	■

La segunda sección presenta un análisis exploratorio-comparativo del perfiles de los arquitectos académicos que se extrajeron como subconjuntos de los estudios nacionales sobre académicos mexicanos respectivamente del estudio Rasgos 1992, del estudio Políticas Públicas 1997 y finalmente del estudio RPAM 1997.

### **5.1 Características demográficas del académico de la FAD**

En este estudio cuantitativo los sujetos de la investigación fueron 18 académicos de tiempo completo que se caracterizan por ser arquitectos de profesión y por desempeñarse como académicos de planta en la FAD de la UABC constituida, al momento de la aplicación de la encuesta, de 40 académicos.

Al considerar que el universo considerado era de 23 académicos que cumplían con las condiciones de contar con título profesional de arquitecto, ser académicos de tiempo completo y contar con nombramiento de profesor es posible decir que los sujetos de la investigación representan 78.3% de la población que se pretendió censar con este trabajo.

A continuación, en la Tabla 21 se presenta la distribución por género, edad y estado civil de los arquitectos académicos de tiempo completo de la FAD de la UABC, así como de los académicos mexicanos de tiempo completo. Así mismo, se presentan las ocupaciones de los cónyuges.

**Tabla 21. Características demográficas**

	<i>Encuesta RPAM</i>		<i>UABC, FAD</i>	
	Académicos N = 1775		Arquitectos académicos N = 18	
	n	%	n	%
<b>GÉNERO</b>				
Mujeres	625	35.7	6	33.3
Hombres	1126	64.3	12	66.7
<b>Total</b>	<b>1751</b>	<b>100.0</b>	<b>18</b>	<b>100.0</b>
<b>EDAD (5 rangos)</b>				
Menores de 30	23	1.3	==	==
30 - 39	226	13.0	3	16.7
40 - 49	548	31.5	9	50.0
50 - 59	687	39.5	5	27.8
60 o más	256	14.7	1	5.6
<b>Total</b>	<b>1739</b>	<b>100.0</b>	<b>18</b>	<b>100.0</b>
<i>Edad promedio</i>	49.9		47.2	
<i>Desviación estándar</i>	9.4		6.0	
<b>ESTADO CIVIL</b>				
Soltero, nunca casado	230	13.3	4	22.2
Casado	1186	68.6	13	72.2
Relación tipo matrimonial	116	6.7	1	5.6
Separado, divorciado	165	9.5	==	==
Viudo	29	1.6	==	==
Otro	4	0.2	==	==
<b>Total</b>	<b>1730</b>	<b>100.0</b>	<b>18</b>	<b>100.0</b>
<b>¿SU ESPOSO(A) O PAREJA TRABAJA?</b>				
No	564	37.5	6	37.5
Sí, De tiempo completo	712	47.3	7	43.8
Sí, de tiempo parcial	229	15.2	3	18.8
<b>Total</b>	<b>1505</b>	<b>100.0</b>	<b>16</b>	<b>100.0</b>
<b>¿SU ESPOSO(A) O PAREJA ES ACADÉMICO?</b>				
No	380	40.5	3	30.0
Sí	558	59.5	7	70.0
<b>Total</b>	<b>938</b>	<b>100.0</b>	<b>10</b>	<b>100.0</b>
<b>SI ES ACADÉMICO ¿SE DESEMPEÑA EN LA MISMA ÁREA DISCIPLINARIA QUE USTED?</b>				
Sí, en la misma área disciplinaria que yo	156	27.9	4	57.1
No	402	72.1	3	42.9
<b>Total</b>	<b>558</b>	<b>100.0</b>	<b>7</b>	<b>100.0</b>

Como es posible observar, la profesión académica ejercida en el contexto disciplinario de la arquitectura es todavía dominio del género masculino como indica su valor de distribución por género que es igual a 66.7%. En este sentido supera de solo tres puntos porcentuales la misma distribución según el género masculino a nivel nacional.

Los arquitectos académicos que en su mayoría tienen una edad comprendida entre 40 y 49 años, muestran ser una década más jóvenes respecto a la distribución de edad de sus colegas a nivel nacional que en su mayoría se encuentran en una franja de edad comprendida entre 50 y 59 años. La gran mayoría (78.2%) de los

arquitectos académicos tiene una relación de pareja ya sea con un vínculo matrimonial (72.2%) o con uno tipo matrimonial (5.6%) y con una pareja que en 62.6% de los casos trabaja y en 43.8% lo hace de tiempo completo. De las parejas que trabajan, 70% son académicos y de éstos 57.1% se desempeñan en el área de arquitectura.

Comparados con los académicos a nivel nacional, se encuentra, en general, un gran parecido respecto al estado civil y a la situación laboral de sus parejas. Sin embargo, en el conjunto de las parejas que trabajan, hay un mayor número de académicos entre las parejas de los sujetos de la investigación. Asimismo, entre las parejas que se dedican a la profesión académica en ambos conjuntos de sujetos de investigación, la tendencia a que se desempeñen en el misma área disciplinaria de los encuestados, cambia de orientación entre los arquitectos académicos y los académicos nacionales ya que, en el caso de estos últimos, solo una minoría (27.9%) de las parejas que trabajan como académicos, lo hacen en la misma área disciplinaria de los encuestados.

Resumiendo, el arquitecto académico de la UABC es generalmente de género masculino, tiene una edad entre 40 y 49 años, una relación con una pareja estable, que, prevalentemente, trabaja como académico y en la misma área disciplinaria. El académico a nivel nacional, también es prevalentemente de género masculino, tiene una edad comprendida entre los 50 y 59 años. También tiene una relación prevalentemente con una pareja que se desempeña en el area académica mas en un área disciplinaria, en general, diferente.

## **5.2 Formación y nivel educativo de los padres y de la pareja**

La formación de los académicos, y el hecho de poseer una experiencia de estudios de posgrado en el extranjero, han sido y siguen siendo elementos importantes a la hora de su contratación y/o evaluación (Creswell, 1985; Galaz Fontes 2003; Pinto, 2004). Por otro lado, las experiencias formativas pueden asumir diferentes valores intrínsecos dependiendo de la realidad de origen y de aquella que rodea al académico, (de la cual en este trabajo se toma únicamente en cuenta el nivel educativo de los padres y de la pareja de los sujetos del estudio) y que puede

marcar la diferencia en su desempeño (Cole y Cole, 1973 citados en Creswell, 1985). A continuación en la Tabla 22, se presentan cinco variables que permiten conocer la situación de los sujetos de la investigación y de los académicos a nivel nacional en los rubros mencionados.

**Tabla 22. Formación y nivel educativo de los padres y de la pareja**

	<i>Encuesta RPAM</i>		<i>UABC, FAD</i>	
	<b>Académicos N = 1775</b>		<b>Arquitectos académicos N = 18</b>	
	n	%	n	%
<b>GRADO MÁXIMO (4 categorías)</b>				
Pre-Lic	10	<b>0.5</b>	==	<b>==</b>
Licenciatura	428	<b>24.2</b>	3	<b>16.7</b>
Maestría	739	<b>41.8</b>	10	<b>55.6</b>
Doctorado/Post Doc	529	<b>33.5</b>	5	<b>27.8</b>
Total	1769	<b>100.0</b>	18	<b>100.0</b>
<b>POSGRADO: ¿LO OBTUVO EN MÉXICO?</b>				
Maestría No	191	<b>16.3</b>	3	<b>21.4</b>
Maestría Sí	980	<b>83.7</b>	11	<b>78.6</b>
Total	1171	<b>100.0</b>	14	<b>100.0</b>
Doctorado No	247	<b>41.9</b>	1	<b>20.0</b>
Doctorado Sí	343	<b>58.1</b>	4	<b>80.0</b>
Total	590	<b>100.0</b>	5	<b>100.0</b>
<b>NIVEL EDUCATIVO PADRE (3 categorías*)</b>				
Bajo	734	<b>43.7</b>	5	<b>31.3</b>
Medio	475	<b>28.3</b>	5	<b>31.3</b>
Alto	469	<b>28.0</b>	6	<b>37.5</b>
Total	1678	<b>100.0</b>	16	<b>100.0</b>
<b>NIVEL EDUCATIVO MADRE (3 categorías*)</b>				
Bajo	879	<b>51.6</b>	7	<b>41.2</b>
Medio	625	<b>36.6</b>	7	<b>41.2</b>
Alto	201	<b>11.8</b>	3	<b>17.6</b>
Total	1705	<b>100.0</b>	17	<b>100.0</b>
<b>NIVEL EDUCATIVO PAREJA (3 categorías*)</b>				
Bajo	37	<b>2.7</b>	==	<b>==</b>
Medio	319	<b>23.5</b>	2	<b>12.5</b>
Alto	1004	<b>73.8</b>	14	<b>87.5</b>
Total	1360	<b>100.0</b>	16	<b>100.0</b>

\*La división de los niveles educativos (NE) en tres categorías es una variable derivada utilizada como tal en el estudio RPAM 2007. En ésta los nueve NE que aparecen en el reactivo F8 (F8.1, F8.2, F8.3) se reducen a NE bajo, medio, y alto de la siguiente forma: Bajo = sin educación formal, educación básica (parcial o completa); Medio = educación secundaria (parcial o completa), educación media superior (parcial o completa), Normal, técnico superior universitario; Alto = Normal superior, educación superior hasta licenciatura (parcial o completa), educación superior posgrado (parcial o completa).

Tal y como se observa, un porcentaje bastante amplio (83.4%) de los arquitectos académicos de la FAD de la UABC, cuenta con un posgrado, siendo un poco más de sus colegas (75.3%) que a nivel nacional realizaron una formación de este nivel. Sin embargo, entre estos últimos es mayor el porcentaje de doctores (33.5%) comparado con los sujetos del estudio que cuentan con el mismo grado

(27.8%), circunstancia que puede explicarse, en parte, al considerar que la obtención del grado de doctor todavía no es una tradición fuerte en áreas disciplinarias que cuentan con un mercado destinado al ejercicio de la libre profesión, como el área de arquitectura, en comparación de otras disciplinas del área dura (Biglan, 1973). Un posgrado obtenido en el extranjero representa una experiencia que atañe, en general, a la minoría de ambos conjuntos de los sujetos de las investigaciones. En el detalle son más los arquitectos académicos que estudiaron una maestría en el extranjero (21.4%) comparados con los académicos nacionales que tuvieron la misma experiencia (16.3%). Sin embargo, un porcentaje considerable (41.9%) de los académicos que a nivel nacional cuenta con doctorado, obtuvo el título en el extranjero, comparados con 20% de los arquitectos académicos de la FAD que tuvieron la misma experiencia.

Al pasar al análisis de los niveles educativos de los padres y cónyuges de los académicos, es posible observar que el valor de la variable *nivel educativo del padre* se encuentra casi igualmente distribuido entre las tres categorías bajo, medio y alto con una diferencia de seis puntos porcentajes a favor de esta última; que el nivel educativo de la madre es medio bajo, mientras que el nivel educativo de la pareja resulta alto en un porcentaje muy amplio (87.5).

La comparación con el académico nacional indica un nivel educativo de ambos padres bajo mientras que se registra un nivel educativo e la pareja alto (73.8%).

Para cerrar este apartado es posible decir que el arquitecto académico de la UABC cuenta, en general, con un posgrado, prevalentemente una maestría conseguida en el país; sus padres cuentan con un nivel educativo tendencialmente medio y su pareja con un nivel educativo alto. Por otro lado el académico mexicano cuenta con un posgrado, maestría o doctorado, en ambos casos generalmente conseguidos en México. Sus padres cuentan con un nivel educativo bajo mientras que su pareja tiene un nivel educativo alto.

### 5.3 Incorporación a la vida académica

La dimensión de observación *Incorporación a la vida académica* que se analiza en este apartado, aunque estudiada en los años cincuenta en Estados Unidos con el propósito de comprender el mercado académico (Caplow y McGee, 1958), no ha sido una temática atendida en las encuestas aplicadas posteriormente a académicos en este país. Introducida en México como variable de estudio con el trabajo nacional sobre académicos RASGOS 1992, permanece como tal a lo largo de los estudios análogos realizados hasta la fecha. En este sentido puede considerarse una aportación a la tradición del estudio del académico muy específica de la *escuela mexicana*. Lo anterior se hace patente a la hora de comparar los reactivos, sistematizados por tema, utilizados en las encuestas sobre académicos realizadas en México (Pinto, Galaz Fontes y Padilla, 2012) a los reactivos igualmente sistematizados por tema utilizados en la tradición de las encuestas sobre académicos realizadas en Estados Unidos (Schuster y Finkelstein, 2006).

A continuación en la Tabla 23 se indican tres variables que permiten tener una idea acerca de esta dimensión de observación

**Tabla 23. Incorporación a la carrera académica**

	<i>Encuesta RPAM</i>		<i>UABC, FAD</i>	
	Académicos N = 1775		Arquitectos académicos N = 18	
	n	%	n	%
<b>PERIODO DE INCORPORACIÓN A LA PROFESIÓN ACADÉMICA (4 CATEGORÍAS)</b>				
Hasta 1982	446	26.1	1	5.9
1983-1990	435	25.5	8	47.1
1991-1998	395	23.1	2	11.8
1999-2008	433	25.3	6	35.3
<b>Total</b>	<b>1708</b>	<b>100.0</b>	<b>17</b>	<b>100.0</b>
<b>GRADO MÁXIMO EN EL 1ER. CONTRATO TC/MT (4 categorías)</b>				
Pre-Lic	28	1.9	==	==
Licenciatura	860	59.7	8	53.3
Maestría	371	25.7	7	46.7
Doctorado/Post Doc	182	12.6	==	==
<b>Total</b>	<b>1441</b>	<b>100.0</b>	<b>15</b>	<b>100.0</b>
<b>EDAD EN 1ER CONTRATO TC/MT(6 rangos)</b>				
20 - 29	771	46.4	7	41.2
30 - 39	627	37.7	9	52.9
40 - 49	212	12.7	1	5.9
50 - 59	45	2.7	==	==
60 - 69	9	0.5	==	==
70 o más	==	==	==	==
<b>Total</b>	<b>1663</b>	<b>100.0</b>	<b>17</b>	<b>100.0</b>
<i>Media</i>	<i>31.94</i>		<i>31.59</i>	
<i>Desviación estándar</i>	<i>7.772</i>		<i>4.199</i>	

Como es posible observar, mientras la incorporación a la profesión académica del profesorado mexicano a nivel nacional se distribuye de forma prácticamente equitativa entre los cuatro periodos indicados, con una leve punta en el periodo que llega hasta 1982, no es así en el caso del arquitectos académicos de la FAD de la UABC que tuvieron su mayor ingreso a la profesión académica (47.1%) entre 1983 y 1990.

Al momento del primer contrato, casi la mitad de los arquitectos académicos contaba con maestría (46.7%). Más de la mitad (52.9%) se incorporó a la profesión académica con una edad entre 30 y 39 años y otro amplio conjunto de ellos (41.2%) se incorporó con una edad entre 20- 29, de tal suerte que 94.1% de ellos se incorporó con una edad comprendida entre 20 y 39 años, lo cual arroja una edad media al obtener el primer contrato, en torno a los 32 años, con desviación estándar de 4.2.

A nivel nacional los datos indican que los académicos al momento de su primer contrato contaban con posgrado eran 38.3%, o sea menos respecto a los arquitectos académicos que contaban con maestría. Sin embargo, cabe señalar que 12.6% del total de los académicos a nivel nacional a su incorporación a la profesión académica contaba con doctorado.

Respecto a la edad con la cuales los académicos a nivel nacional consiguieron su primer contrato en la universidad, resulta que un segmento considerable de ellos (84.1%) se incorporó con una edad comprendida entre 20 y 39 años, como en el caso de los sujetos del estudio. Sin embargo, hay otros pequeños conjuntos de ellos que obtuvieron su primer contrato con edades comprendidas en diferentes rangos, hasta llegar a 0.5% de académico que se incorporaron a la profesión académica con una edad comprendida entre 60 y 69 años. Esto arroja una edad media del primer contrato, para los académicos a nivel nacional, nuevamente en torno a los 32 años pero con una desviación estándar de 7.8.

En resumen, el arquitecto académico de la UABC, obtiene su primer contrato de TC entre 1983 y 1990 con una edad en torno a los 32 años y con un nivel máximo de estudios equivalente a licenciatura o maestría.

En comparación, el académico mexicano, que también se incorpora a la profesión académica con una edad en torno a los 32 años, tiene una antigüedad en el trabajo mayor, y obtuvo su primer contrato generalmente con licenciatura.

#### **5.4 Situación laboral general y actividades**

En este apartado se analizan las tareas sustantivas de los arquitectos académicos de la FAD de la UABC al momento del estudio.

A continuación, en la Tabla 24, se muestran cuatro variables que permiten tener una idea del quehacer académico tanto de los sujetos de la investigación como de los académicos del estudio nacional.

**Tabla 24. Situación laboral general y actividades**

	<i>Encuesta RPAM</i>		<i>UABC, FAyD</i>	
	Académicos N = 1775		Arquitectos académicos N = 18	
	n	%	n	%
<b><i>FUNCIÓN PRINCIPAL DESEMPEÑADA EN EL TRABAJO</i></b>				
Docencia en licenciatura	911	60.2	1	6.7
Docencia en posgrado	62	4.1	4	26.7
Investigación	330	21.8	4	26.7
Extensión	16	1.0	0	0.0
Vinculación	20	1.3	0	0.0
Administración /gestión	182	12.1	1	6.7
En sabático o como profesor visitante	2	0.1	==	==
Otras (tutor, laboratorista, etc.)	18	1.2	3	20.0
<b>Total</b>	n.a. <sup>1</sup>	n.a. <sup>1</sup>	n.a. <sup>1</sup>	n.a. <sup>1</sup>
<b><i>CARGA ACADÉMICA: HRS/SEM DURANTE PERIODO ORDINARIO DE CLASES PARA ACTIVIDADES DE DOCENCIA</i></b>				
0	96	6.0	==	==
1 - 6	287	17.9	3	16.7
7 - 12	561	35.1	9	50.0
13 - 18	332	20.8	3	16.7
19 - 24	253	15.8	3	16.7
25 - 36	50	3.2	==	==
>36	20	1.3	==	==
<b>Total</b>	1600	100.0	18	100.0
<i>Media</i>	12.39		12.39	
<i>Desviación estándar</i>	7.655		5.260	
<b><i>CARGA ACADÉMICA: HRS/SEM DURANTE PERIODO ORDINARIO DE CLASES PARA ACTIVIDADES DE INVESTIGACIÓN</i></b>				
0	336	21.0	5	27.8
1 - 6	422	26.4	2	11.1
7 - 12	382	23.9	4	22.2
13 - 18	141	8.8	3	16.7
19 - 24	149	9.3	2	11.1
25 - 36	123	7.7	2	11.1
>36	46	2.9	==	==
<b>Total</b>	1600	100.0	18	100.0
<i>Media</i>	10.06		10.78	
<i>Desviación estándar</i>	10.333		10.038	
<b><i>VOCACIÓN ACADÉMICA DOMINANTE</i></b>				
Principalmente por la docencia	335	19.4	3	17.6
Por ambas, pero me inclino por la doc.	622	36.1	5	29.4
Por ambas, pero me inclino por la inv.	647	37.6	8	47.1
Principalmente por la investigación	119	6.9	1	5.9
<b>Total</b>	1724	100.0	17	100.0

<sup>1</sup>En este caso el total no suma 100.0, y por lo tanto no aplica (n.a.) indicar su valor ya que, a la pregunta general, *importancia de la función desempeñada* (reactivo A10a), era posible contestar por cada rubro (docencia en licenciatura, docencia en posgrado, etc.) escogiendo tres funciones principales y asignando una prioridad de importancia entre 1=primera en importancia y 3=tercera en importancia (véase reactivo A10a en Anexo 1)

Se parte de la premisa que los sujetos del estudio, tienen una situación laboral que se caracteriza por ser de tiempo completo.

Al preguntarles que indicasen las tres funciones principales desempeñadas durante las 40 horas de trabajo, 26.7% de los arquitectos académicos, señalaron que la primera de ellas es la docencia en el posgrado, mientras que únicamente

6.7% indicó como su función principal la docencia en licenciatura. Otro 26.7% señaló como primera, entre las funciones desempeñadas, a la investigación. Destaca que 20% de los arquitectos académicos indicaron que la función principal que desempeñan no se encuentra entre las definidas en la lista y por lo tanto la señalaron con la opción *Otras*.

Por otro lado, 60.2% de los académicos a nivel nacional indicaron que su función principal es representada por la docencia a nivel licenciatura, mientras que 21.8% de ellos señaló la investigación como su función principal.

Para agilizar el análisis de los datos relativos a la carga académica semanal durante el periodo ordinario de clases, a continuación se propone una reducción de la clasificación de las horas asignadas (hrs/sem) al desempeño de las tareas sustantivas de la docencia e investigación, de siete intervalos a cuatro:

- a. Cero hrs/sem o carga académica nula;
- b. Entre 1 y 12 hrs/sem
- c. Entre 13 y 24 hrs/sem
- d. Más de 24 hrs/sem

Lo primero que es posible observar es que todos los arquitectos académicos de la FAD tienen alguna carga docente; dos tercios de éstos, tienen una carga académica comprendida entre 1 y 12 hrs/sem; en particular 50% de ellos, o sea la mayoría tiene una carga académica entre 7 y 12 horas; únicamente un tercio de los académicos de tiempo completo de la FAD tiene una carga académica docente entre 13 y 24 hrs/sem. Ninguno de los sujetos de la investigación tiene arriba de 24 hrs/sem de docencia.

A la vez, 27.8% de los académicos de la FAD no tiene horas asignadas para realizar actividades de investigación; un tercio cuenta con una carga académica investigativa entre 1 y 12 hrs/sem. Sin embargo 27.8% cuentan con una carga académica en investigación entre 13 y 24 hrs/sem y un sexto, con una carga académica para actividades de investigación entre 25 y 36 hrs/sem, lo cual apoyaría el porcentaje de los académicos que declararon la investigación como su actividad principal.

En comparación, la carga académica en docencia, que indicaron los académicos de tiempo completo a nivel nacional, no parece explicar que arriba de 60.0% de ellos señalara la docencia como su actividad principal. Y es que 36.6% tiene una carga académica docente entre 13 y 24 hrs/sem y únicamente 4.5% tiene una carga arriba de 24 hrs/sem. Al contrario 53.0% cuenta con una carga académica docente entre 1 y 12 hrs/sem y 6.0% de ellos no da clases. En cuanto al trabajo académico de investigación, 18.1% de los académicos a nivel nacional cuenta entre 13 y 24 horas semanales de carga académica dedicadas a esta tarea y 10.6% de ellos cuenta con más de 24 hrs/sem dedicadas a la investigación lo cual confirma el segmento de éstos que señaló a la investigación como la principal de sus tareas académicas.

Únicamente como una variable que en este contexto ayuda en la comprensión de los datos hasta aquí analizados (y que se analizará con un contexto diferente más adelante) se comenta la orientación dominante en la vocación de los académicos. En un principio en conjuntos de sujetos de los estudios, la mayoría de los académicos (47.1% de los arquitectos académicos de la FAD, frente a 37.6% de los académicos a nivel nacional) expresaron orientarse para ambas tareas pero se inclinaban por la investigación. Sin embargo, al fusionar los porcentajes que expresan la vocación académica dominante en términos de orientación, principal (*principalmente por*) y relativa (*por ambas, pero me inclino por*), hacia una de las dos tareas sustantivas del trabajo académico el panorama cambia. Y, si bien con variaciones leves entre los dos grandes rubros constituidos por la docencia y la investigación, se obtiene una mayor orientación de los arquitectos académicos hacia la investigación, frente a una mayor orientación, en términos de vocación, de los académicos a nivel nacional, hacia la docencia.

Para sintetizar, el arquitecto académico de la FAD de la UABC se caracteriza por pertenecer a dos subconjuntos principales que se distinguen, en su comunidad académica, uno por la dedicación principal de sus integrantes a la tarea de la docencia en el posgrado y el otro para la dedicación principal de sus integrantes a la investigación. La carga académica que señala, tanto en docencia como en

investigación, así como la vocación académica que indica como dominante, confirman, en la esencia, la existencia de estos dos subconjuntos.

En comparación, el académico mexicano a nivel nacional se caracteriza para dedicarse esencialmente a la docencia a nivel licenciatura. Esto se confirma por la orientación dominante en la vocación académica hacia la docencia. No hay la misma claridad, en la distribución de la carga académica específicamente en cuanto a la tarea de la docencia.

### 5.5 Dedicación al trabajo académico

El tema de la dedicación al trabajo académico tiene un significado especial en el contexto del presente estudio, al analizar sujetos de estudio cuya afiliación disciplinaria los ubica originalmente como profesionistas orientados a un mercado laboral caracterizado por la libre profesión, más que a un mercado laboral caracterizado por la academia.

En esta óptica, para la presente dimensión de observación se seleccionaron dos series de un total de siete variables. Las primeras cuatro son: *Duración de contrato vigente en esta institución*, *Programa de incentivos al desempeño de su institución*, *Perfil PROMEP* y *Sistema Nacional de Investigadores*.

En una analogía que toma prestados los términos topológicos se puede imaginar un territorio, por así decirlo, constituido por el mercado académico como un subconjunto del mercado laboral, y por ende contenido en ello. En esta visión el *adentro* se refiere a todo lo que tiene a que ver con la educación superior y, en términos más amplios, con lo relativo a la academia, y el *afuera* es todo lo que tiene a que ver con el mercado laboral y, en términos más amplios, con lo que *no es academia*. En esta analogía topológica, las primeras cuatro variables presentadas, pretenden medir la dedicación del académico desde *adentro* o, dicho en otras palabras, desde la perspectiva institucional, y de la educación superior, a partir de aquellos indicadores que, en este contexto, señalan (y premian si es el caso) la dedicación del académico a su labor.

Las otras tres variables que son: *Otro empleo u otras tareas remuneradas en este año académico*, *Porcentaje de ingresos en esta u otras IES*, o *centros de*

investigación respecto a ingreso total, Rango mensual bruto ingreso otros trabajos fuera de esta institución, se orientan nuevamente al señalamiento de la dedicación al trabajo pero, en este caso, se trata de la dedicación a compromisos pertenecientes al *afuera*, y que por lo tanto se miden en términos de remuneración. La dedicación a posibles compromisos del *afuera*, representa una información que corrobora, en términos sustractivos, el nivel de dedicación al trabajo académico.

**Tabla 25. Dedicación al trabajo académico**

	<i>Encuesta RPAM</i>		<i>UABC, FAYD</i>	
	Académicos N = 1775		Arquitectos académicos N = 18	
	n	%	n	%
<b>DURACIÓN DE CONTRATO VIGENTE EN ESTA INSTITUCIÓN</b>				
Contrato de TC permanente con definitividad	1425	81.0	12	66.7
Contrato de TC continuo sin duración específica ni garantía de permanencia	164	9.3	3	16.7
Contrato de TC por tiempo definido con perspectiva de definitividad	120	6.8	2	11.1
Contrato de TC sin perspectiva de definitividad	35	2.0	1	5.6
Otro	15	0.8	==	==
<b>Total</b>	<b>1758</b>	<b>100.0</b>	<b>18</b>	<b>100.0</b>
<b>PROGRAMA DE INCENTIVOS AL DESEMPEÑO DE SU INSTITUCIÓN</b>				
No	773	45.6	8	44.4
Sí	924	54.4	10	55.6
<b>Total</b>	<b>1697</b>	<b>100.0</b>	<b>18</b>	<b>100.0</b>
<b>PERFIL PROMEP</b>				
No	1287	75.8	11	61.1
Sí	410	24.2	7	38.9
<b>Total</b>	<b>1697</b>	<b>100.0</b>	<b>18</b>	<b>100.0</b>
<b>SISTEMA NACIONAL DE INVESTIGADORES (SNI)</b>				
No	1337	78.5	16	88.9
Sí	366	21.5	2	11.1
<b>Total</b>	<b>1703</b>	<b>100.0</b>	<b>18</b>	<b>100.0</b>
<b>OTRO EMPLEO U OTRAS TAREAS REMUNERADAS EN ESTE AÑO ACADÉMICO</b>				
No	1273	72.8	12	66.7
Sí	476	27.2	6	33.3
<b>Total</b>	<b>1748</b>	<b>100.0</b>	<b>18</b>	<b>100.0</b>
<b>% INGRESOS EN ESTA U OTRAS IES, O CENTROS DE INV. RESPECTO A INGRESO TOTAL</b>				
Totalidad Ingresos (90%-100%)	1315	75.7	12	66.7
Más de la mitad de ingresos (60%-89%)	183	10.6	5	27.8
Mitad Aprox. de Ingresos (40%-59%)	125	7.2	==	==
Complemento menor de Ingresos (10%-39%)	86	5.0	1	5.6
Ingreso Insignificante (0%-9%)	28	1.6	==	==
<b>Total</b>	<b>1737</b>	<b>100.0</b>	<b>18</b>	<b>100.0</b>

Según Tierney (1999) el desempeño de los académicos depende, entre otros factores, del tiempo de contratación y de la definitividad del contrato mismo.

En el caso de los sujetos del estudio, así como de los académicos a nivel nacional, con los cuales se comparan, todos los encuestados cuentan con tiempo

completo, pero no todos cuentan con definitividad. Como es posible observar 66.7% de los arquitectos académicos de la FAD, o sea dos tercios de ellos, tienen definitividad. Del otro tercio que no tiene definitividad únicamente un académico (5.6%) no tiene perspectiva de alcanzarla. A nivel nacional, 81.0% de los encuestados tienen contrato de tiempo completo permanente mientras 2.0% de ellos cuentan con un contrato análogos, mas sin perspectiva de definitividad.

Al medir la dedicación al trabajo académico a partir de la lógica meritocrática de los programas económicos agregados al salario básico de los académicos, es posible señalar que, en el caso de programas de incentivos institucionales, el comportamiento de los arquitectos académicos de la FAD es muy parecido al de los académicos a nivel nacional. De hecho el porcentaje de los arquitectos académicos (55.6%) que gozan de un programa de incentivo al desempeño en su institución es ligeramente mayor al mismo porcentaje relativo a los académicos a nivel nacional (54.4%).

Con respecto a los encuestados que cuentan con el reconocimiento del *Programa de Mejoramiento del Profesorado* (PROMEP) es posible observar que, de nueva cuenta, los arquitectos académicos de la FAD demuestran un mejor desempeño ya que 38.9% de ellos (dos de cada cinco), tienen el perfil auspiciado por el programa, frente a 24.2% de los académicos a nivel nacional (uno de cada cuatro) que cuenta con el mismo perfil. Sin embargo cuando se llega al reconocimiento del Sistema Nacional de Investigadores (SNI) la situación se invierte ya que únicamente 11.2% de los arquitectos académicos cuenta con ello frente a 21.5% de los académicos a nivel nacional con SNI.

Con la excepción de este último dato, que se analizará detenidamente más adelante, es posible decir que, según la lógica interna, de los programas de mérito que premian el desempeño de los académicos, más de la mitad de los arquitectos académicos de la FAD se dedican a su trabajo de tal forma que son merecedores de un estímulo económico; Así mismo casi dos quintas parte de ellos muestran un desempeño tal que les permite alcanzar el reconocimiento del perfil Promep. Comparados con los académicos de tiempo completo a nivel nacional y únicamente en los dos programas mencionados, los arquitectos académicos de la FAD

demuestran una dedicación al trabajo igual o ligeramente mayor respecto a la dedicación de sus colegas.

Al pasar el ejercicio de análisis de la dedicación a un posible otro empleo u otra tarea remunerada durante el año académico de aplicación de la encuesta, la situación es muy parecida entre los académicos encuestados en los dos conjuntos de sujetos de estudio ya que 33.3% de los arquitectos académicos de la FAD y 27.2% de los académicos a nivel nacional, cuenta con un empleo cuya remuneración representa un ingreso que se suma al que se percibe en el trabajo académico de tiempo completo. En particular 27.8% de los arquitectos académicos (83.3% de los que cuentan con un trabajo externo a la academia), indica que el porcentaje de los ingresos que derivan del trabajo académico representan más de la mitad de los ingresos totales. Solo uno de ellos señala que el mismo porcentaje representa un complemento menor de ingresos. En comparación 10.6% (43.3% de los que cuentan con un trabajo externo a la academia) de los académicos a nivel nacional indica que el porcentaje de los ingresos que derivan del trabajo académico representan más de la mitad de los ingresos totales; 6.6% de éstos indica que el ingreso que percibe por su labor en el seno de la academia representa un complemento contenido en un rango que va de menor a insignificante del porcentaje de ingresos totales.

En resumen, poco más de un tercio de los arquitectos académicos cuenta con un trabajo fuera de la academia cuya remuneración, en 83.3% de los casos, representa un porcentaje que no supera el 40% del ingreso total. En comparación, aproximadamente el mismo porcentaje de los académicos a nivel nacional, también cuenta con un trabajo fuera de la academia cuya remuneración únicamente en 13.8% de los casos totales representa un porcentaje que oscila entre la mitad aproximada de los ingresos y un ingreso notable. Esto, en otras palabras, indica que la casi totalidad de los académicos de la FAD (94.5%) y una gran mayoría de los académicos de tiempo completo a nivel nacional (86.3%) vive de la universidad y en ella invierte una dedicación que, en ambos conjuntos de sujetos de estudio, obtiene el reconocimiento institucional en más del 50% de los casos. Dicho reconocimiento, implica también que la dedicación se traduzca en productos tangibles

especialmente en el campo de la investigación lo cual introduce al análisis de la próxima dimensión de observación.

### **5.6 Productividad en investigación en los últimos tres años**

Para justificar la elección de las variables utilizadas para construir la dimensión de observación que se presenta en este segmento, a continuación se propone una síntesis de la literatura específica, cuya revisión se realizó en un trabajo anterior (Pinto, 2004).

La publicación de los resultados de investigación es considerada por la literatura específica como la actividad productiva por excelencia (Pinto, 2004). Entre los tipos de publicaciones posibles, Boyer (1997), Fairweather (1999), Fox (1996) y Michalak y Friedrich (1996) señalan en particular la publicación de libros en coautoría o de autor único, libros de textos, y capítulos en volúmenes.

Todos los autores revisados (Boyer, 1997; Fairweather, 1999; Finkelstein, 1984; Fox, 1996; Michalak y Friedrich 1996) mencionan la publicación de artículos, difiriendo únicamente respecto a los períodos a los cuales se hace referencia para evaluar la productividad de los académicos. Por ejemplo Michalak y Friedrich (1996) señalan los artículos publicados en el año académico, mientras Fairweather (1999) indica artículos en revistas arbitradas en los últimos dos años.

Finalmente, entre las publicaciones consideradas producto de la investigación, Fairweather (1999) menciona a las monografías.

Al hablar de comunicación de los hallazgos en un sentido un poco más amplio, Fox (1996) y Becher (2001), señalan que la comunicación es central en la actividad académica; mientras que Boyer (1997), entre otros productos, menciona las conferencias como un medio para la divulgación de los resultados de la investigación y alerta sobre la necesidad de ofrecer una gama más amplia de trabajos escritos que incluya publicaciones para público no especializado.

Los productos señalados hasta este momento por la literatura, encontraban, en las bases de datos que se utilizaron para este estudio, una correspondencia en seis variables, (*Libros académicos en autoría y coautoría; Artículos publicados en revistas académicas; Capítulos en libros académicos; Reportes/monografías de*

*investigación escritos para proyecto financiado; Ponencias presentadas en congresos académico; Artículos profesionales escritos para un periódico o revista de difusión*) que se utilizaron para la construcción de una tabla (Tabla 26) para el análisis a realizar según la dimensión de observación en objeto. Sin embargo, los productos seleccionados resultaban de una tradición derivada de aquellas disciplinas que Biglan (1973) define como duras. Se consideró, por lo tanto, que cabía la posibilidad de que pudieran no reflejar, o no del todo, el desempeño de los académicos investigadores afiliados a una disciplina como la arquitectura.

Las consideraciones anteriores, motivaron a la realización de una segunda tabla, para esta dimensión de observación (Tabla 27), en la cual se organizaron dos variables, a saber: *Trabajo artístico ejecutado o exhibido* y *Otro tipo de producto*.

Con la elección de dichas variables se pretendió generar la oportunidad de *abrir una ventana* sobre otros tipos de evidencias, que dan razón de la actividad de investigación y que puedan incluir trabajos creativos (Fairweather, 1999) o que permitan considerar expresiones del desempeño investigativo a través de medios distintos a la publicación en sentido estricto (Boyer, 1997).

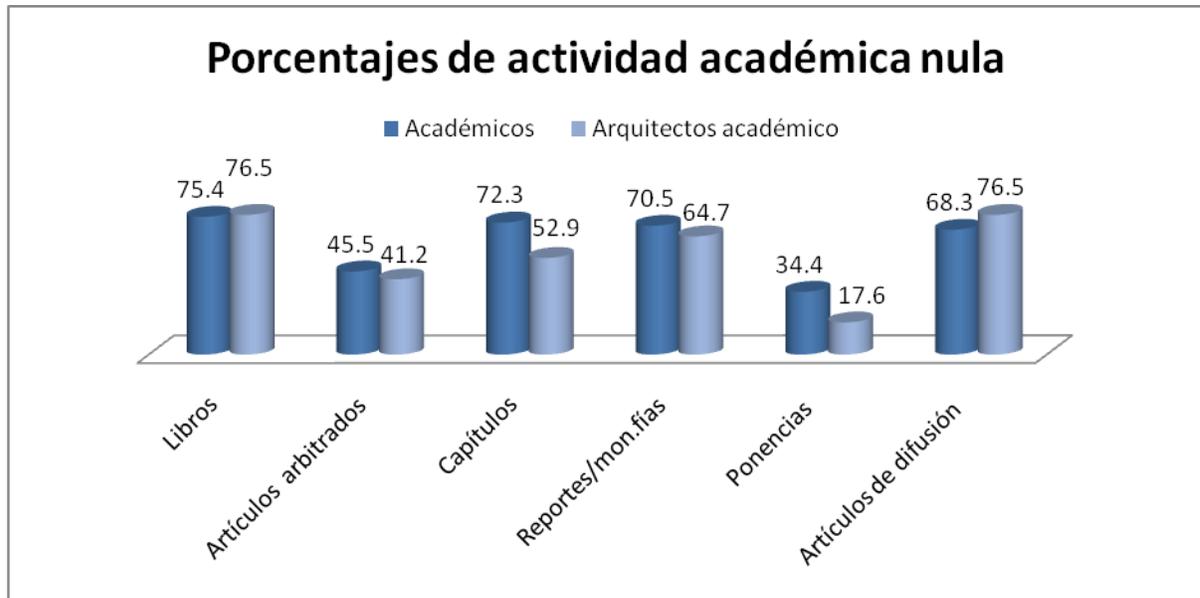
Con el fin de hacer evidente las posibles diferencias entre la productividad de los arquitectos académicos de la FAD de la UABC, y los académicos a nivel nacional, a continuación se procede al análisis de la productividad de los encuestados a partir, en primer término, de los criterios clásicos derivados de la ciencia dura y que se presentan, en seguida, en la Tabla 26.

**Tabla 26. Productividad en investigación en los últimos tres años (los criterios derivados de la ciencia dura)**

	<i>Encuesta RPAM</i>		<i>UABC, FAyD</i>	
	<b>Académicos</b>		<b>Arquitectos académicos</b>	
	<b>N = 1775</b>		<b>N = 18</b>	
	n	%	n	%
<b>LIBROS ACADÉMICOS EN AUTORÍA Y CO-AUTORÍA</b>				
0	1231	75.4	13	76.5
1-2	326	19.9	4	23.5
3-4	53	3.2	==	==
5-6	19	1.2	==	==
>6	3	0.2	==	==
<b>Total</b>	1632	100.0	17	100.0
<i>Media</i>	0.45		0.35	
<i>Desviación estándar</i>	1.001		0.702	
<b>ARTÍCULOS PUBLICADOS EN REVISTAS ACADÉMICAS</b>				
0	737	45.5	7	41.2
1-2	358	21.9	5	29.4
3-4	265	16.3	4	23.5
5-6	125	7.6	1	5.9
>6	146	9.0	==	==
<b>Total</b>	1632	100.0	17	100.0
<i>Media</i>	2.35		1.76	
<i>Desviación estándar</i>	4.122		1.888	
<b>CAPÍTULOS EN LIBROS ACADÉMICOS</b>				
0	1180	72.3	9	52.9
1-2	285	17.5	4	23.5
3-4	108	6.6	3	17.6
5-6	41	2.5	1	5.9
>6	17	1.0	==	==
<b>Total</b>	1632	100.0	17	100.0
<i>Media</i>	0.70		1.18	
<i>Desviación estándar</i>	1.579		1.704	
<b>REPORTES/MONOGRAFIAS DE INVESTIGACIÓN ESCRITOS PARA PROYECTO FINANCIADO</b>				
0	1150	70.5	11	64.7
1-2	332	20.4	4	23.5
3-4	101	6.2	1	5.9
5-6	23	1.4	1	5.9
>6	26	1.5	==	==
<b>Total</b>	1632	100.0	17	100.0
<i>Media</i>	0.79		1.12	
<i>Desviación estándar</i>	2.285		2.205	
<b>PONENCIAS PRESENTADAS EN CONGRESOS ACADÉMICOS</b>				
0	561	34.4	3	17.6
1-2	359	22.0	4	23.5
3-4	261	16.0	5	29.4
5-6	167	10.2	2	11.8
>6	283	17.2	3	17.7
<b>Total</b>	1632	100.0	17	100.0
<i>Media</i>	3.94		3.53	
<i>Desviación estándar</i>	7.110		3.085	
<b>ARTÍCULOS PROFESIONALES ESCRITOS PARA UN PERIÓDICO O REVISTA DE DIFUSIÓN</b>				
0	1114	68.3	13	76.5
1-2	333	20.4	4	23.5
3-4	100	6.1	==	==
5-6	31	1.9	==	==
>6	55	3.1	==	==
<b>Total</b>	1632	100.0	17	100.0
<i>Media</i>	1.47		0.29	
<i>Desviación estándar</i>	7.726		0.588	

El primer elemento que emerge de una observación de los datos realizada en su conjunto es que, con excepción de las ponencias presentadas, en los restantes

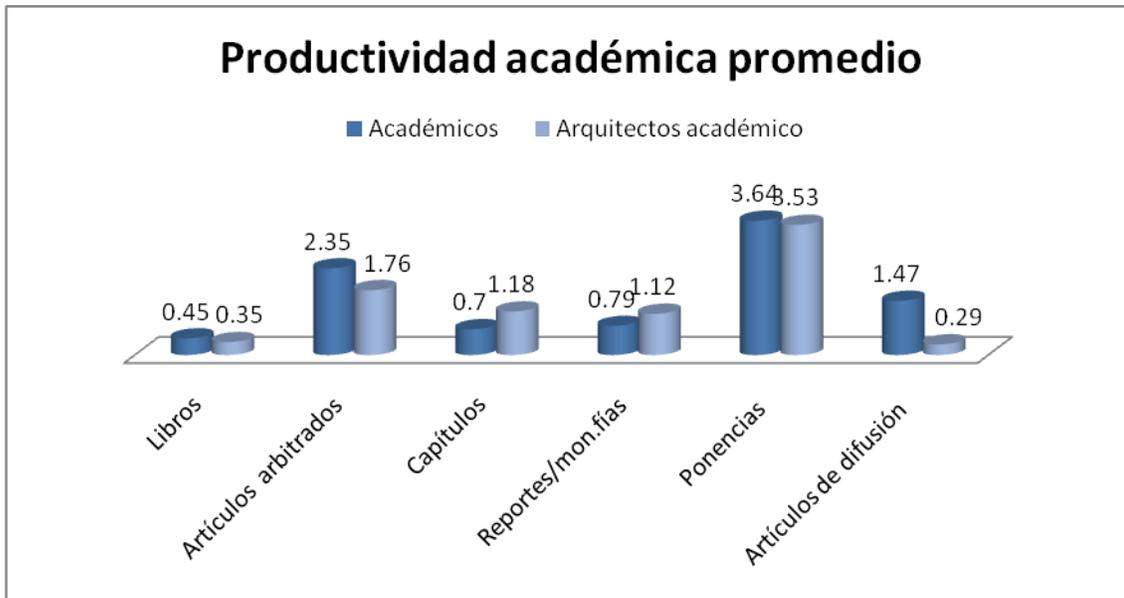
productos académicos arriba de 40% de los encuestados tiene una productividad equivalente a cero (ver Figura 11).



**Figura 11. Porcentajes de productividad académica nula, en investigación en los últimos tres años, de los arquitectos académicos de TC de la FAD de la UABC, comparados con los académicos de TC a nivel nacional en el marco del estudio RPAM 2007**

En particular, entre las cinco variables analizadas, *libros académicos en autoría y coautoría*, representa el producto menos realizado en absoluto con una productividad nula, en ambos conjuntos de sujetos de estudio, arriba de 75%. Al contrario la variable *ponencias presentadas en congresos académicos* representa, para ambos conjuntos, la tarea con la productividad cero más baja, seguido por la variable *artículos publicados en revistas académicas*. Con la excepción de las variables *libros académicos en autoría y coautoría* y *artículos profesionales escritos para un periódico o revista de difusión*, en las restantes cuatro variables la productividad nula de los arquitectos académicos es inferior a la misma productividad en los académicos a nivel nacional. En otras palabras esto indica que entre los académicos encuestados el porcentaje de arquitectos académicos que no reporta productos de los aquí señalados es generalmente inferior al mismo porcentaje de los académicos a nivel nacional.

Pese a lo anterior, si se tiene en cuenta los promedios de las variables analizadas, éstos indican una productividad de los arquitectos académicos de la FAD de la UABC inferior a la productividad de los académicos de tiempo completo a nivel nacional, en cuatro variables analizadas de seis, como se puede apreciar en la gráfica de la Figura 12 que se muestra a continuación.

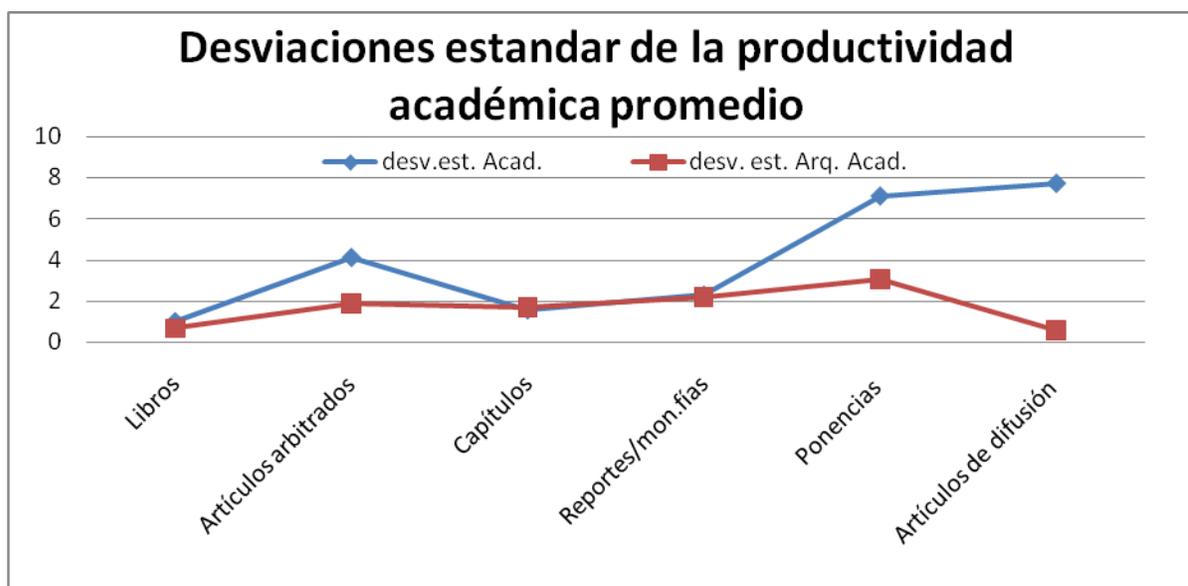


**Figura 12. Productividad académica promedio, en investigación en los últimos tres años, de los arquitectos académicos de TC de la FAD de la UABC, comparados con los académicos de TC a nivel nacional en el marco del estudio RPAM 2007**

Sin embargo, con excepción de la variable *artículos profesionales escritos para un periódico o revista de difusión* en la cual hay una diferencia notable entre la productividad promedio de los arquitectos académicos (0.29) y la correspondiente productividad promedio de los académicos a nivel nacional (1.47), en general se observa una distribución de los datos que indica, en términos de promedios, una productividad académica en el campo de la investigación parecida entre los dos conjuntos de académicos considerados para este estudio.

En lo específico, se observa que los valores promedio indican que las *ponencias presentadas en congresos académicos* representan la forma más utilizada, tanto por los arquitectos académicos de la FAD de la UABC, como por los académicos nivel nacional, para comunicar los hallazgos de su trabajo de

investigación con un promedio arriba de 3.5 ponencias per cápita presentadas en congresos durante los últimos tres años. A ésta le siguen los *artículos publicados en revistas académicas* que son casi dos per cápita para los arquitectos académicos de la UABC y un poco más de 2.5 para los académicos a nivel nacional. Se considera importante no omitir que las desviaciones estándar correspondientes a los valores promedio comentados (ver Figura 13) indican una mayor dispersión de los datos relativos a los académicos a nivel nacional, elemento que influye sobre los promedios presentados.



**Figura 13. Desviaciones estándar de la productividad académica promedio en investigación en los últimos tres años, de los arquitectos académicos de TC de la FAD de la UABC, comparados con los académicos de TC a nivel nacional en el marco del estudio RPAM 2007**

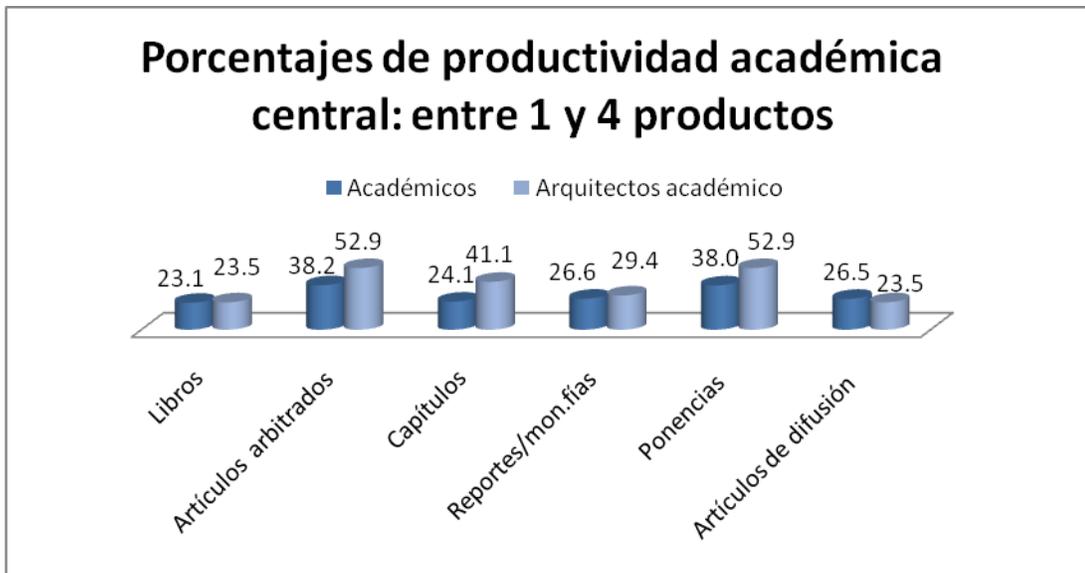
Lo anterior induce a una reflexión. Los arquitectos académicos de la UABC que se desempeñan en una facultad, se están comparando con los académicos que a nivel nacional laboran indistintamente en escuelas (unidades académicas con vocación esencialmente formativa), facultades (unidades académicas con una vocación mixta) e institutos (unidades académicas con vocación esencialmente orientada a la investigación). La unidad académica, junto con la afiliación disciplinaria, constituye el ambiente de trabajo (Pinto, 2004) que, como tal, influye sobre el desempeño de los académicos (Creswell, 1984; Finkelstein 1985; Tierney,

1999; Galaz Fontes 2002). Por lo anterior, se considera que la evaluación en conjunto de académicos que se desempeñan en diferentes unidades académicas pudiera haber influido sobre la dispersión de los datos.

Ahora, para eliminar el efecto de los datos extremos sobre los datos centrales se dividieran los académicos en categorías por productividad como se indica a continuación:

- a. Cero productos: académicos no productivos;
- b. Entre 1 y 4 productos: académicos productivos;
- c. Más de 4 productos: académicos altamente productivos (Fairweather, 1999).

A continuación, en la gráfica de la Figura 14, se presenta la distribución de los datos relativos a la categoría central: académicos productivos.



**Figura 14. Porcentajes de productividad académica central (entre 1 y 4 productos) en investigación en los últimos tres años, de los arquitectos académicos de TC de la FAD de la UABC, comparados con los académicos de TC a nivel nacional en el marco del estudio RPAM 2007**

La gráfica anterior muestra claramente que los arquitectos académicos de la UABC, si analizados dentro de un rango intermedio de productividad, son en porcentaje generalmente más productivos de sus colegas a nivel nacional con la excepción de la productividad expresada con la variable *artículos profesionales*

escritos para un periódico o revista de difusión lo cual es algo que destaca ya que en el campo de la arquitectura este último tipo de revista prevalece sobre la revista de tipo académico (Stevens, 2012).

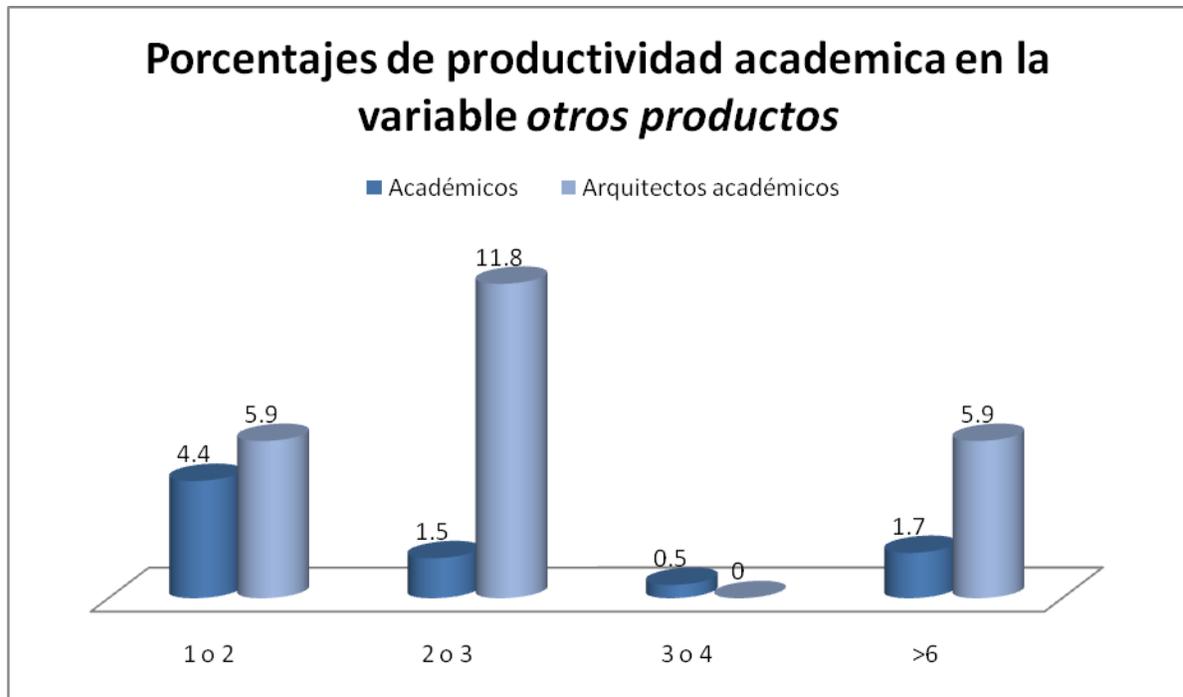
Al dejar a la discusión de los resultados toda consideración posible al respecto, a continuación se pasa al análisis de los datos que pretenden dirigir la atención a otras formas de comunicación de los hallazgos de la labor de investigación y que se presentan, en seguida, en la Tabla 27.

**Tabla 27. Productividad en investigación en los últimos tres años: una mirada a otras productividades**

	<i>Encuesta RPAM</i>		<i>UABC, FAYD</i>	
	<b>Académicos N = 1775</b>		<b>Arquitectos académicos N = 18</b>	
	<i>n</i>	<i>%</i>	<i>n</i>	<i>%</i>
<b>TRABAJO ARTÍSTICO EJECUTADO O EXHIBIDO</b>				
<b>0</b>	1554	<b>95.3</b>	17	<b>100.0</b>
<b>1-2</b>	47	<b>2.9</b>	==	<b>==</b>
<b>3-4</b>	11	<b>0.7</b>	==	<b>==</b>
<b>5-6</b>	7	<b>0.4</b>	==	<b>==</b>
<b>&gt;6</b>	13	<b>0.6</b>	==	<b>==</b>
<b>Total</b>	1631	<b>100.0</b>	17	<b>100.0</b>
<i>media</i>	0.29		0.00	
<i>desviación estándar</i>	3.597		0.000	
<b>OTRO TIPO DE PRODUCTO</b>				
<b>0</b>	1489	<b>92.0</b>	13	<b>76.5</b>
<b>1-2</b>	71	<b>4.4</b>	1	<b>5.9</b>
<b>3-4</b>	24	<b>1.5</b>	2	<b>11.8</b>
<b>5-6</b>	8	<b>0.5</b>	==	<b>==</b>
<b>&gt;6</b>	26	<b>1.7</b>	1	<b>5.9</b>
<b>Total</b>	1618	<b>100.0</b>	17	<b>100.0</b>
<i>media</i>	0.64		0.76	
<i>desviación estándar</i>	5.338		1.522	

Parece evidente que, lejos de lo que se pudiera suponer haciendo referencia a la componente artística de la disciplina arquitectura, mencionada por De Visscher (1992), los arquitectos académicos de la FAD de UABC, no reportaron este tipo de productividad.

Sin embargo 23.5% de ellos con una intensidad diferente tiene una producción alternativa en los porcentajes que se muestran a continuación en la gráfica de la Figura 15.



**Figura 15. Porcentajes de productividad académica, relativos a la variable *otros productos*, en los últimos tres años, de los arquitectos académicos de TC de la FAD de la UABC, comparados con los académicos de TC a nivel nacional en el marco del estudio RPAM 2007**

En conclusión, el arquitecto académico de la FAD de la UABC, hace un mayor esfuerzo, comparado con el académico nacional, para salir del segmento de los académicos no productivos en la investigación. Si bien no es un académico altamente productivo, condición que sería difícil de alcanzar ya que se desempeña en una unidad académica con vocación mixta, y el valor promedio de su desempeño es generalmente inferior al promedio de los académicos a nivel nacional, su productividad de categoría intermedia es aceptable y supera, en porcentaje, a casi toda la productividad del mismo rango de los académicos a nivel nacional. Además de los productos como publicaciones y ponencias, una quinta parte de los arquitectos académicos de la FAD de la UABC realizan otro tipo de productos en un porcentaje interesante.

### **5.7 Percepciones de los académicos: vocación y compromiso**

En esta última dimensión de análisis, las variables que se consideraron para analizar la vocación y el compromiso de los académicos parten de la percepción de los encuestados registrada a través de respuestas graduadas de tipo Likert.

En el contexto de los estudios de carácter cuantitativos, es posible registrar el juicio o percepción de los encuestados a través preguntas de de tipo Likert, que establecen un puente entre las elaboradas técnicas desarrolladas para la medición de los fenómenos subjetivos y los requisitos prácticos de la investigación aplicada de las encuestas sociales (Fowler, 2009) y cuyas respuestas graduadas, al especificar el nivel de acuerdo o desacuerdo con una declaración, (que representa el reactivo específico establecido por el investigador) logran proporcionar un dato que por su naturaleza representa, por así decirlo, el menos cuantitativo de los datos cuantitativos.

#### **5.7.1 La orientación en la vocación académica**

La necesidad de generarla presente sub-dimensión de análisis nació a partir del exploración de datos de carácter cualitativos en los cuales se evidenciaba que, la vocación del académico como docente en la FAD de la UABC, resultaba, entre las cualidades de un maestro, la calidad por excelencia que contaba, incluso, con la capacidad de superar, si esto fuera el caso, la carencia del maestro mismo respecto a los conocimientos de la disciplina impartida.

A continuación en la Tabla 28 se presentan tres variables que desde el contexto cuantitativo pueden proporcionar una pista acerca de la vocación académica de los encuestados

**Tabla 28. Vocación Académica**

	<i>Encuesta RPAM</i>		<i>UABC, FAYD</i>	
	Académicos N = 1775		Arquitectos académicos N = 18	
	n	%	n	%
<b>VOCACIÓN ACADÉMICA DOMINANTE</b>				
Principalmente por la docencia	335	19.4	3	17.6
Por ambas, pero me inclino por la doc.	622	36.1	5	29.4
Por ambas, pero me inclino por la inv.	647	37.6	8	47.1
Principalmente por la investigación	119	6.9	1	5.9
<b>Total</b>	<b>1724</b>	<b>100.0</b>	<b>17</b>	<b>100.0</b>
<b>EL TRABAJO ACADÉMICO SE DEFINE MEJOR COMO ENSEÑAR Y ASESORAR ESTUDIANTES</b>				
Fuertemente en desacuerdo	71	4.1	==	==
2	121	7.0	1	5.6
3	347	19.9	6	33.3
4	580	33.3	2	11.1
Fuertemente de acuerdo	623	35.8	9	50.0
<b>Total</b>	<b>1741</b>	<b>100.0</b>	<b>18</b>	<b>100.0</b>
<b>EL TRABAJO ACADÉMICO SE DEFINE MEJOR COMO LA PREPARACIÓN Y PRESENTACIÓN DE RESULTADOS DE INVESTIGACIÓN ORIGINAL.</b>				
Fuertemente en desacuerdo	91	5.2	1	5.6
2	193	11.1	2	11.1
3	436	25.1	4	22.2
4	598	34.4	5	27.8
Fuertemente de acuerdo	419	24.1	6	33.3
<b>Total</b>	<b>1737</b>	<b>100.0</b>	<b>18</b>	<b>100.0</b>

Como ya se comentó en el apartado dedicado a la *Situación laboral general y actividades*, en ambos conjuntos de sujetos de estudio en términos absolutos la mayoría de los académicos expresan vocación tanto para la docencia como para la investigación pero se inclinan más hacia esta última. Al contabilizar de forma conjunta los porcentajes que expresan tanto la vocación principal como una inclinación hacia una de las dos tareas, con variaciones leves entre la docencia e investigación, se obtiene una mayor orientación de los arquitectos académicos hacia la investigación frente a una mayor orientación de los académicos a nivel nacional hacia la docencia.

En este marco, se observa que la mitad de los arquitectos académicos señalaron estar fuertemente de acuerdo con que *el trabajo académico se define mejor como enseñar y asesorar estudiantes*. En total 61.1% señala estar de acuerdo con la aseveración anterior. Al recordar que únicamente 17.6% de los académicos en cuestión habían señalado una vocación orientada principalmente a la docencia y un total de 47.0%, una vocación en general orientada a la docencia parece ser que el sentirse orientado hacia una tarea en particular no impide tener una opinión respecto a la naturaleza del trabajo académico que parece diferir de la

orientación personal. Para los académicos a nivel nacional pasa algo parecido ya que frente a 19.4% que declaran sentirse principalmente orientados a la docencia 35.8 de ellos señala estar fuertemente de acuerdo con la declaración que expresa el trabajo académico mejor definido como docencia. Finalmente 55.5% se declaran orientados, generalmente más a la docencia frente 69.1% de éstos que está de acuerdo a que la docencia es lo que mejor define al trabajo académico.

Al pasar a la afirmación *el trabajo académico se define mejor como la preparación y presentación de resultados de investigación original*, 33.3% de los arquitectos académicos manifestó estar fuertemente de acuerdo, y un total de 61.1% señaló estar de acuerdo con dicha afirmación. Este dato evidencia que 11.1% de los académicos encuestado estuvo a la vez de acuerdo, en alguna de las dos forma, en ambas afirmaciones aquí analizadas.

Al respecto de la segunda afirmación el comportamiento de los académicos a nivel nacional es muy parecido, en la distribución de las respuestas, al analizado por los arquitectos académicos.

En conclusión, el arquitecto académico de la FAD de la UABC se siente orientado tanto por la docencia como por la investigación, igual que el académico a nivel nacional, pero mientras el primero tiene una inclinación por la investigación el segundo se inclina más a la docencia. Desde estos puntos de partida que difieren ligeramente, ambos académicos muestran cierta incapacidad para establecer si el trabajo académico se define mejor como la expresión de la docencia o como la expresión de la investigación ya que, en los casos considerados, los dos conjuntos de académicos se expresan fuertemente de acuerdo, o de acuerdo, con ambas afirmaciones.

### **5.7.2 El compromiso**

El análisis de la literatura específica (Boyer y Mitgang, 1996; Goycoolea, 1998) señalaba un distanciamiento entre la sociedad civil y los arquitectos debido a cierta incapacidad de dar respuesta, por parte de estos últimos, a las inquietudes y los problemas que, tanto desde el entorno construido como del natural, demandan respuestas específicas ya no aplazables.

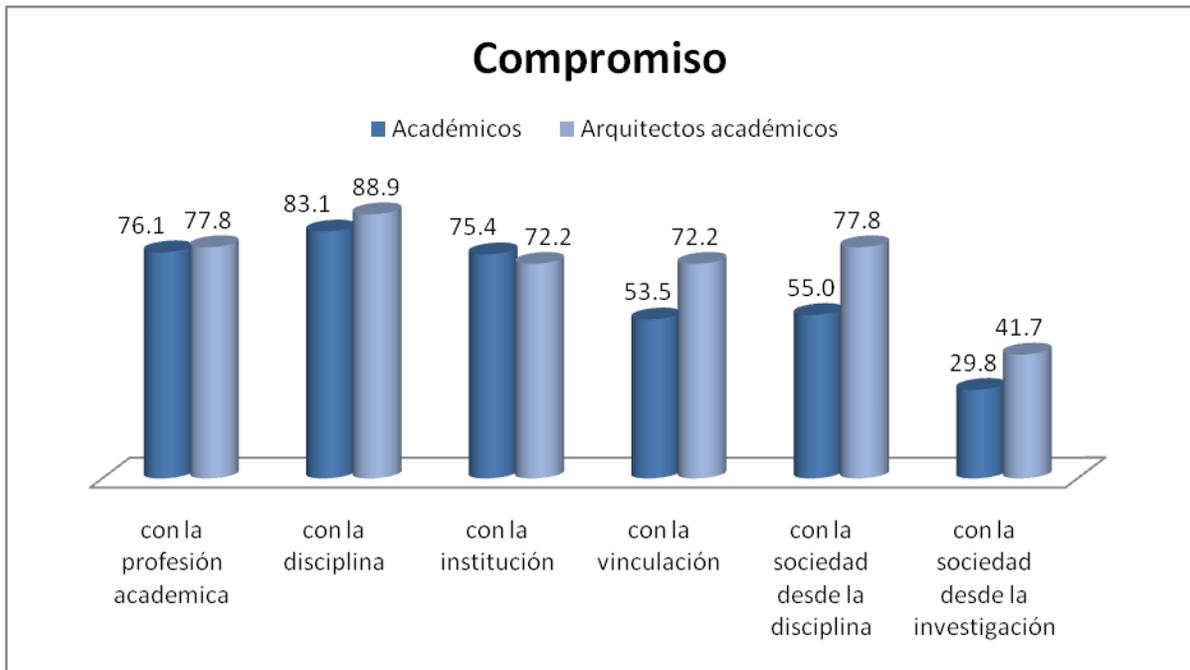
A continuación en la Tabla 29, se presentan seis variables que permiten tener una idea del compromiso de los académicos encuestados con su profesión y disciplina, con la institución, con su trabajo de vinculación y, finalmente, con la sociedad civil tanto en calidad de profesionistas como en calidad de investigadores.

**Tabla 29. Compromiso**

	<i>Encuesta RPAM</i>		<i>UABC, FAYD</i>	
	<b>Académicos N = 1775</b>		<b>Arquitectos académicos N = 18</b>	
	n	%	n	%
<b>CON LA PROFESIÓN ACADÉMICA: SI TUVIERA QUE HACERLO DE NUEVO, YO NO SERÍA UN ACADÉMICO.</b>				
Fuertemente en desacuerdo	1329	76.1	14	77.8
2	160	9.2	1	5.6
3	82	4.7	1	5.6
4	43	2.4	==	==
Fuertemente de acuerdo	132	7.6	2	11.1
Total	1746	100.0	18	100.0
<b>CON LA DISCIPLINA: ¿QUÉ TAN IMPORTANTE ES PARA USTED SU DISCIPLINA/CAMPO ACADÉMICO DE CONOCIMIENTO?</b>				
Nada importante	7	0.4	==	==
2	6	0.3	==	==
3	37	2.1	==	==
4	247	14.1	2	11.1
Muy importante	1457	83.1	16	88.9
Total	1754	100.0	18	100.0
<b>CON LA INSTITUCIÓN: ¿QUÉ TAN IMPORTANTE ES PARA USTED SU INSTITUCIÓN?</b>				
Nada importante	5	0.3	==	==
2	18	1.0	==	==
3	87	5.0	2	11.1
4	321	18.3	3	16.7
Muy importante	1321	75.4	13	72.2
Total	1753	100.0	18	100.0
<b>CON LA VINCULACIÓN: EL TRABAJO ACADÉMICO INCLUYE LA APLICACIÓN DEL CONOCIMIENTO ACADÉMICO EN ESCENARIOS DE LA VIDA REAL.</b>				
Fuertemente en desacuerdo	43	2.5	==	==
2	36	2.1	1	5.6
3	203	11.6	1	5.6
4	529	30.3	3	16.7
Fuertemente de acuerdo	933	53.5	13	72.2
Total	1745	100.0	18	100.0
<b>CON LA SOCIEDAD CIVIL: LOS ACADÉMICOS EN MI DISCIPLINA TIENEN UNA OBLIGACIÓN PROFESIONAL DE APLICAR SU CONOCIMIENTO A LA SOLUCIÓN DE LOS PROBLEMAS DE LA SOCIEDAD.</b>				
Fuertemente en desacuerdo	98	5.6	==	==
2	101	5.7	1	5.6
3	232	13.2	==	==
4	358	20.4	3	16.7
Fuertemente de acuerdo	965	55.0	14	77.8
Total	1753	100.0	18	100.0
<b>CON LA SOCIEDAD CIVIL: ÉNFASIS DE SU ACTIVIDAD DE INVESTIGACIÓN PRINCIPAL EN EL AÑO ACADÉMICO VIGENTE O PREVIO, ORIENTADO SOCIALMENTE PARA EL MEJORAMIENTO DE LA SOCIEDAD</b>				
nada	206	18	==	==
2	113	9.9	==	==
3	205	17.9	1	8.3
4	281	24.5	6	50.0
mucho	341	29.8	5	41.7
Total	1145	100.0	12	100.0

Para visualizar la intensidad del compromiso expresado, a continuación, en la Figura 16, se presenta una gráfica que se construyó tomando en cuenta los porcentajes más altos, en valor absoluto, de cada tipo de expresión (nada/muy importante; fuertemente en desacuerdo/acuerdo; nada/mucho), en la escala de respuestas graduadas de tipo Likert.

Esto significa que, en particular, para el caso de la primera variable considerada, *Si tuviera que hacerlo de nuevo, yo no sería un académico*, cuyo enunciado se expresa de forma negativa, se tomaron en cuenta los porcentajes que expresan el *fuerte desacuerdo*, ya que, en valor absoluto, indican el máximo compromiso de los académicos con su profesión.



**Figura 16. Porcentajes de expresiones más altas, en valor absoluto, en la escala de respuestas graduadas de tipo Likert, para expresar su compromiso en la actividad académica de los arquitectos académicos de TC de la FAD de la UABC, comparados con los académicos de TC a nivel nacional en el marco del estudio RPAM 2007**

Como es posible observar, tanto los arquitectos académicos de la FAD de la UABC, como los académicos a nivel nacional, a través de los juicios emitidos a cada una de las declaraciones expresadas en las seis variables, demuestran, aún si con intensidades diferentes, su contundente compromiso con todos los aspectos de

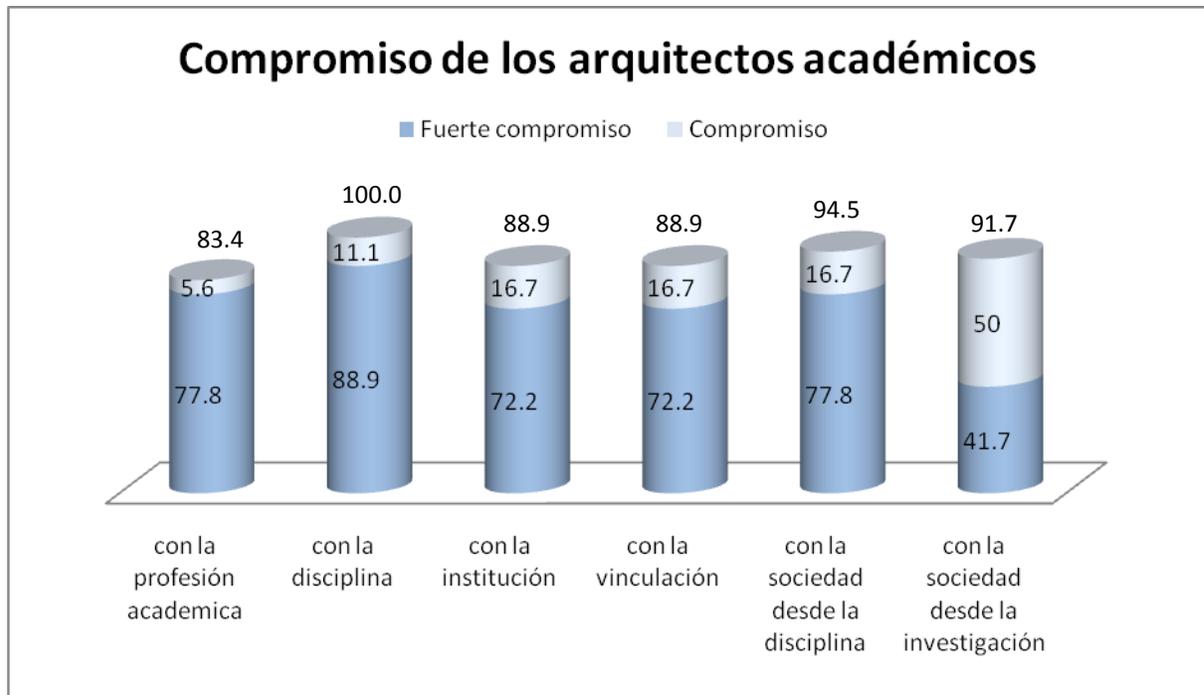
la vida académica aquí considerados. Para ambos conjuntos de los sujetos de los estudios destaca el compromiso en primer lugar con la disciplina (*¿Qué tan importante es para usted su disciplina/campo académico de conocimiento?*), y en segundo lugar con la profesión académica que en más de 75% de los casos volverían a elegir como profesión si tuvieran hacerlo de nuevo nuevamente.

En conjunto, es posible decir que los arquitectos académicos de la FAD de la UABC tienen un fuerte compromiso respaldado, en cinco variable de seis, por más de 70% de su comunidad académica. Al compararlos con los académicos de TC a nivel nacional, se observa que, con excepción de la variable *¿qué tan importante es para usted su institución?*, en las otras cinco, los arquitectos académico de la FAD de la UABC, demuestran un mayor compromiso general a la vida académica en los aspectos considerados.

En particular, al observar el compromiso con la vinculación (*El trabajo académico incluye la aplicación del conocimiento académico en escenarios de la vida real*) y el compromiso con la sociedad civil, desde la disciplina (*Los académicos en mi disciplina tienen una obligación profesional de aplicar su conocimiento a la solución de los problemas de la sociedad*) así como desde la investigación (*Énfasis de su actividad de investigación principal en el año académico vigente o previo, orientado socialmente para el mejoramiento de la sociedad*) la diferencia entre los sujetos de la investigación de ambos conjuntos se hace más evidente.

Este dato en principio desmiente, para los arquitectos académicos de la FAD de la UABC, esa idea de aislamiento del gremio planteada por la literatura.

Si se considera de forma conjunta tanto los porcentajes más altos, como los altos de cada tipo de expresión (nada/muy importante; fuertemente en desacuerdo/acuerdo; nada/mucho), en la escala de respuestas graduadas de tipo Likert es posible realizar una gráfica que, a continuación, se muestra en la Figura 17.



**Figura 17. Porcentajes de las expresiones más altas y altas, en valor absoluto, en la escala de respuestas graduadas de tipo Likert, para expresar su compromiso en la actividad académica de los arquitectos académicos de TC de la FAD de la UABC**

Como se observa, ya al considerar tanto las expresiones de orientación positivamente extremas en la escala Likert (que en el contexto de este análisis se nombraron de fuerte compromiso) como las que, en dirección positiva, le siguen inmediatamente (y que en este mismo contexto se nombraron de compromiso), es posible concluir que los arquitectos académicos de la FAD de la UABC se sienten comprometidos al 100% con su disciplina; arriba del 90% con la sociedad, desde la disciplina y desde la investigación y casi al 90% con actividades de vinculación.

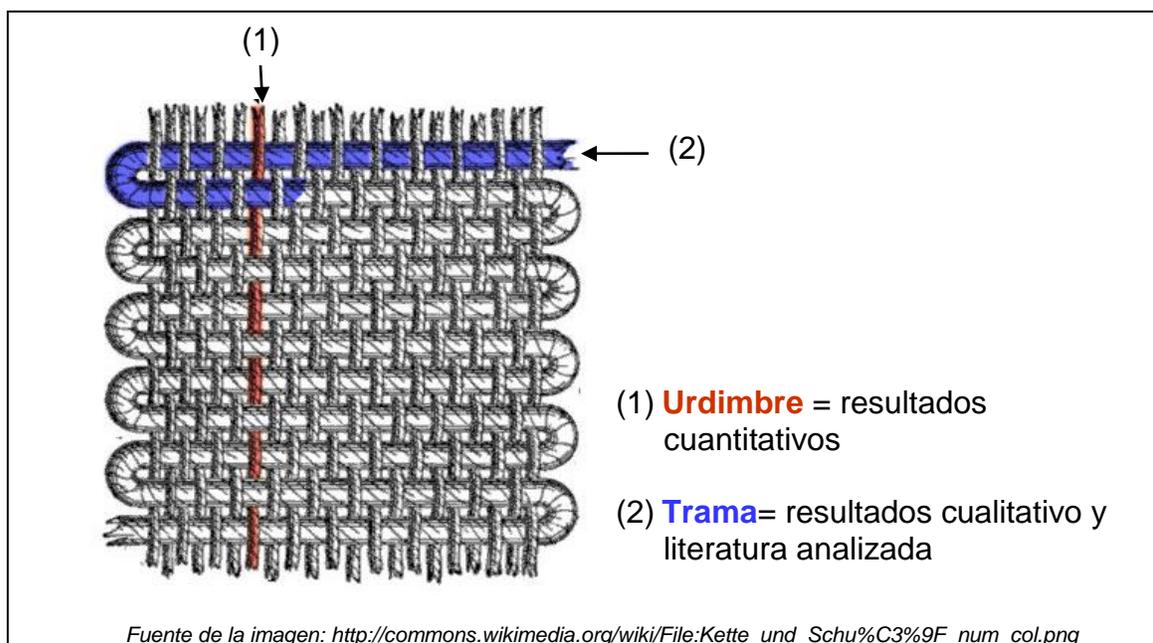
Con el análisis de los datos cuantitativos realizado hasta este momento, se logra tener una idea general del perfil del arquitecto académico de la FAD de la UABC que, en principio, muestra ser no muy distante del perfil del académico a nivel nacional.

A continuación en el próximo capítulo se procede al análisis de los datos recabados a partir del estudio de carácter interpretativo.

## CAPÍTULO 6. RESULTADOS DEL ACERCAMIENTO INTERPRETATIVO Y DISCUSIÓN

En el capítulo anterior dedicado a los resultados cuantitativos, se presentó el análisis de los datos derivados de la aplicación de la encuesta RPAM 2007 tanto con los arquitectos académicos de la Facultad de Arquitectura y Diseño (FAD) de la Universidad Autónoma de Baja California (UABC) como con los académicos a nivel nacional. En este capítulo se presentarán los resultados del estudio interpretativo y se procederá a la discusión.

Para lograrlo se pretende utilizar, una dinámica parecida a la que se usa en la tejedura. En ésta la urdimbre (un conjunto de hilos longitudinales que se mantienen en tensión) que constituye la parte fija, y ya ordenada en un marco sobre la cual se va a tejer, estaría constituida por los resultados cuantitativos. La trama, como el hilo que se inserta por encima y por debajo de los hilos de la urdimbre, se generaría a partir de las voces de los arquitectos académicos, por un lado y de las voces de la literatura por el otro.



**Figura 18. Representación metafórica de la estructura de análisis y discusión de los resultados cualitativos.**

Este capítulo consta de cuatro apartados: En el primero se presentan las características generales de los participantes. Posteriormente, a través de la construcción y análisis de ocho líneas del tiempo de vidas, que tienen como eje de construcción el momento de su incorporación a la profesión académica, se analiza en cuál contexto general y bajo qué condiciones personales de formación académica, de ser arquitectos se transforman en arquitectos académicos. En un tercer apartado se analiza su dedicación al trabajo académico y la relación que conservan con la libre profesión. Finalmente, en el cuarto apartado se dedica un amplio espacio a la percepción que los participantes tienen con de generación del conocimiento y de todos los otros elementos que rodean esta tarea sustancial del trabajo académico.

### **6.1 Los arquitectos participantes: ¿quiénes son?**

Como ya se indicó en el capítulo de método, para la realización del estudio cualitativo se entrevistaron ocho arquitectos académicos de la FAD de la UABC.

Las entrevistas se realizaron en tres momentos. Se entrevistó a un primer grupo de cuatro participantes en diciembre de 2009. Estos fueron: Magda, Alberto, Ana María y Antonio. Conforme el estudio se iba desarrollando se determinó que era necesario realizar nuevas entrevistas. A finales de octubre del año sucesivo se entrevistaron otros tres académicos: Atilio, Ana y Estrella. En esta segunda visita a la FAD, se volvió a contactar un participante del primer grupo para realizar una brevísima entrevista con el fin de integrar información que faltó tras la transcripción de la grabación de su primera colaboración. Finalmente en febrero de 2011 se regresó nuevamente a la FAD y se logró obtener la contribución de otro arquitecto, Fabio, quien resultaría ser el último de los académicos entrevistados, ya que la codificación de la información recabada gracias a su colaboración, hizo evidente que se había alcanzado la saturación de los datos.

Los participantes entrevistados son ocho arquitectos mexicanos. Ocho profesionistas que estudiaron una carrera que si bien los preparó para “diseñar las características físicas y los espacios sociales de nuestra vida cotidiana” (Boyer y Mitgang, 1996) en algún momento de su vida profesional decidieron transitar y

quedarse en la academia. Magda, Alberto, Ana María, Antonio, Atilio, Ana, Estrella y Fabio son, por lo tanto académicos; esto es: son arquitectos que se desempeñan de tiempo completo (TC) en una universidad estatal pública. Ocho arquitectos que desde la academia ofrecen su experiencia para contribuir a la generación del conocimiento acerca del trabajo académico en el ámbito disciplinar de la arquitectura.

De los participantes, cuatro son hombres y cuatro son mujeres; dos son solteros; seis están o han estado casados, tres de los cuales indican que su pareja es académico, se desempeña en la UABC y, en dos de estos casos, también se trata de un arquitecto de la FAD. Al momento de colaborar con el presente estudio, tenían edades comprendidas entre los 32 y los 58 años.

A continuación se propone un análisis de su incorporación a la profesión académica.

## **6.2 De arquitectos a arquitectos académicos: condiciones de una metamorfosis, circunstancias y sus razones**

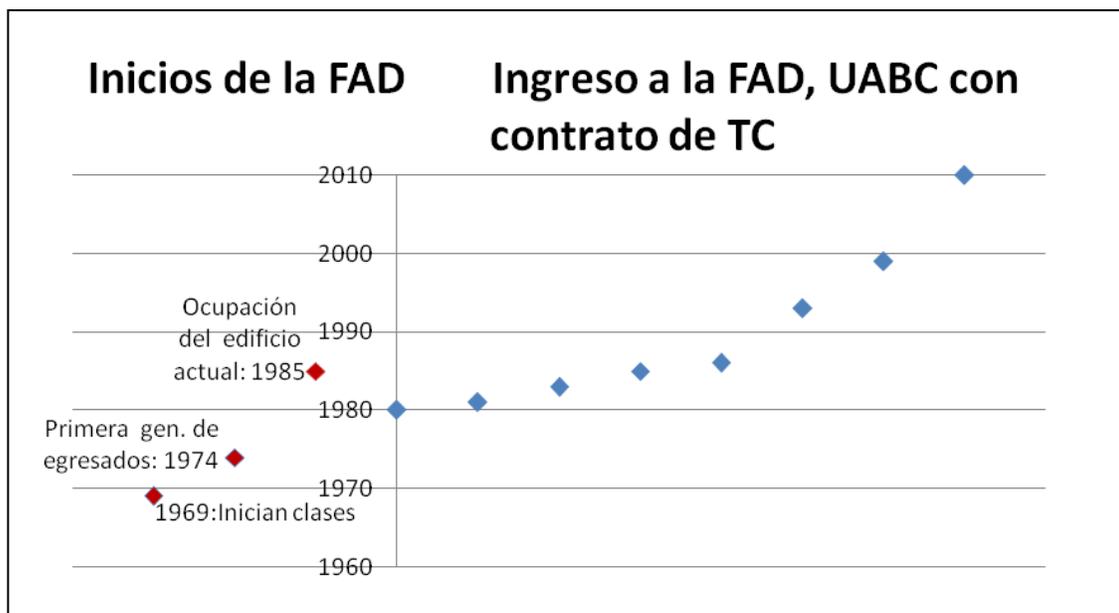
La incorporación a la profesión académica es un momento clave en el estudio del profesorado ya que da cuenta de la génesis de su trayectoria en este ámbito (Gil Antón et al., 1994). Para este trabajo, dicho momento adquiere una importancia especial para el grupo que se pretende describir, ya que es justo al cruzar el umbral de la academia para entrar en ella con un contrato de TC que, de profesionistas o potenciales profesionistas de la arquitectura, se transformaron en arquitectos académicos. Esto es, en los “académicos profesionales en el segmento del cuerpo académico que estudiamos” (Gil Antón et al., 1994, p.182) y que se refiere, en el caso de este trabajo, a la arquitectura.

Para dar razón de este momento clave de la vida laboral de los arquitectos académicos, en este apartado en primer término se analizarán las condiciones que lo caracterizan, en perspectiva con los resultados cuantitativos disponibles al respecto; posteriormente se analizarán las circunstancias que lo propiciaron.

### 6.2.1 Periodos de incorporación a la vida académica

El arquitecto de la FAD de UABC, se incorpora a la vida académica esencialmente entre 1983 y 1990. Comparado con el académico nacional se desfasa de un periodo, ya que éste obtiene su primer contrato de TC, de forma relativamente homogénea, durante los cuatro periodos contemplados en el análisis cuantitativo (Hasta 1982; 1983-1990; 1991-1998; 1999-2008).

Frente a este contexto, la incorporación de los participantes se dio a lo largo de tres décadas como se muestra, a continuación, en la Figura 19.



**Figura 19. Momentos de la historia de la fundación de la actual FAD de la UABC, e incorporación de los participantes a la Institución**

Como es posible observar tres de ocho académicos entrevistados fueron contratados de TC en un periodo comprendido entre la salida de la primera generación de egresados en arquitectura de la FAD, UABC, y la adquisición por parte de la entonces Escuela de Arquitectura, de un edificio propio en el seno del campus de la UABC en Mexicali. Uno más de ellos, fue contratado el año sucesivo. Este primer grupo de cuatro participantes, por lo tanto, obtiene un contrato de TC en la FAD de la UABC, justamente en el periodo que Gil Antón et al. (1994) ubican entre 1970 y 1985, definen como “tercer periodo” (p. 60), y que se caracteriza por la incorporación a la vida académica de profesionistas, en general, recién egresados

de sus carreras, en una dinámica de crecimiento acelerado del sector de la educación superior mexicana. Tal y como los autores lo señalan, “se trata del periodo en el que con más claridad se puede postular el fenómeno de la expansión no regulada y del comando de la lógica reactiva en el crecimiento y diversificación del nivel superior en México” (Gil Antón et al., 1994, p. 60). Parafraseando a Gil Antón (2000), es posible decir que este grupo tiene una antigüedad promedio, al día de hoy, cercana a los 30 años de labores y una edad media que se aproxima a los cincuenta.

Como se indicó en el capítulo de marco teórico, a nivel nacional, el grupo de académicos que fueron contratados en este mismo periodo, vivió la etapa de expansión acelerada de las instituciones durante la cual la necesidad de profesores que cubrieran horas frente a grupo era tal que superaba la oferta que se generaba en el mercado laboral. Lo anterior propició la generación de una academia que se constituía, en muchos casos, de “jóvenes recién egresados de una licenciatura, algunos incluso sin haberla terminado” (Kent y Ramírez, 1998, p. 315). Un participante expone claramente esta situación:

Pues mira, yo empecé a dar clases antes de tener la carrera, y ¡me gustó! Me gustaba, ¿sí? (Magda, 436:436)

Otro participante señala que su acercamiento a la academia se dio gracias a una invitación que recibió por los directivos de la facultad poco después de haberse titulado:

Yo me involucré... como maestro de asignatura, me involucré a los seis meses después de que terminé, de que me titulé (Antonio, 454:454).

La docencia, en esos momentos, era la tarea académica que absorbía casi por completo a los jóvenes *maestros* que se habilitaban “como profesores aprendiendo el oficio sobre la marcha” (Kent y Ramírez, 1998, p. 315) y que, por lo tanto, se dedicaban escasamente a la investigación.

Sin embargo, uno de los participantes que se incorpora a la vida académica en este periodo al contar ya con posgrado y con cierta experiencia en el campo de la investigación, promueve el desarrollo de dicha tarea en un momento en el cual,

en la educación superior mexicana, el foco del interés laboral estaba más orientado a la docencia que a la generación del conocimiento nuevo. En sus palabras:

[...] cuando iniciamos aquí la investigación... ¡decían que no había investigación en arquitectura [risas]! Por eso te digo que... [...] ¡Bueno! Empezamos con proyectos prácticamente muy, ¡muy básicos! Porque ¡tampoco teníamos infraestructura para desarrollar investigación! ¡Ni tiempo asignado formalmente para desarrollar investigación! Entonces esa parte la hacías porque la veías necesaria modificarla... desde adentro porque ¡de otra manera no te iban a dar el tiempo!

[...] Fue desde establecer, en algunos casos, laboratorios, equipamientos [...] y después, empezar nosotros a formarnos o autoformarnos, dentro del campo más formal de la investigación (Ana, 112:112).

En el periodo siguiente, definido por Gil Antón et al., (1994, p. 60) “Cuarto periodo (1986 a 1992)”, otros dos participantes se incorporan a la academia. Al aclarar que la fecha del límite superior del lapso señalado es determinada por el hecho que el trabajo citado se realiza en este año y se publica en el sucesivo, se consideran interesantes y muy apropiadas las consideraciones que los autores realizaban, en este momento, como percepciones de una era a venir y que, lamentablemente se cumplieron tal y como habían sido pregonadas:

...agregar a los colegas que iniciaron sus carreras a partir de 1986 y hasta la fecha de las entrevistas, nos permite apreciar los efectos tanto de la crisis como del incremento en los niveles de competitividad en el acceso, y a su vez, de los mecanismos de diferenciación inicialmente implantados en estos años (Gil Antón et al., 1994, p. 60).

Como se verá en el párrafo sucesivo, en los años que siguen al 1992, hasta la fecha de realización de este trabajo, y durante los cuales se incorporan a la vida académica los últimos dos participantes, los niveles de competitividad para el acceso a la carrera mencionados por Gil Antón et al. (1994) estaban destinados a aumentar gracias a la aprobación de nuevos programas que pretenden regular y mejorar la calidad de la educación superior mexicana. Lo anterior remite a la reflexión acerca de la cuál es la formación que caracteriza a los académicos entrevistados al momento de incorporarse, como profesionistas, a la vida universitaria. De esto se tratará en el siguiente apartado.

### **6.2.2 Formación e incorporación a la profesión académica: 8 líneas del tiempo**

El crecimiento acelerado que vivió el sistema de educación superior entre 1970 y 2000, generó en el país, en promedio, alrededor de 6,600 plazas de profesor por año. Sin embargo, según cifras de la Secretaría de Educación Pública (SEP), en México en 1970 únicamente 1% de los adultos había cursado cinco o más años de estudios de tipo superior. Dicho porcentaje aumentó a 2.7 % en 1980, a 3.2% en 1990 para llegar a 4% en 2000 (Secretaria de Educación Pública, 2006)

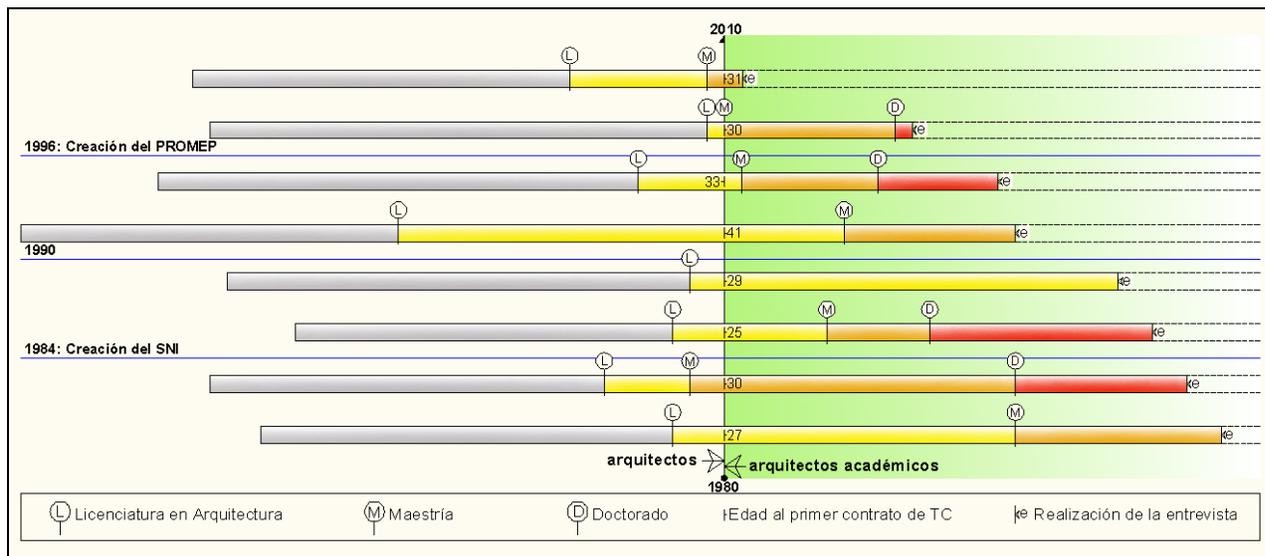
Por lo anterior es fácil inferir que “durante el periodo expansivo del sistema, las instituciones tuvieron que contratar un número importante de personas que no contaban con el nivel de formación adecuado para desempeñar las funciones universitarias” (Secretaria de Educación Pública, 2006, p.1). En 1996, un análisis de los posgrados de los académicos mexicanos revelaba que, en ese momento, únicamente 8% de los profesores de TC, adscritos a las universidades públicas estatales, contaba con doctorado mientras que 32% de ellos contaba con una especialidad o una maestría. El diagnóstico señalaba:

Que un porcentaje alto de los profesores de carrera de las universidades públicas no contase con el nivel académico (el doctorado en su respectivo campo) adoptado como una norma por las mejores instituciones de educación superior del mundo, constituía la mayor limitación a la calidad de la educación superior en el país en ese entonces (Secretaria de Educación Pública, 2006, p.2).

A mitad de los años noventa, en respuesta a lo anterior, la SEP, con el apoyo del CONACyT y de la ANUIES, creó el Programa de Mejoramiento del Profesorado (PROMEP) a finales de 1996. El programa se insertaba en un contexto en el cual, a raíz de la crisis económica del 1984, se crea el Sistema Nacional de investigadores (SNI) que inaugura, en México, un periodo, todavía vigente, en el cual una política esencialmente meritocrática finca, en la evaluación y la deshomologación de los salarios, la apuesta para la mejora de la educación superior (Pinto, 2004).

El PROMEP orientaba su atención esencialmente al profesorado de carrera y en particular a la mejora de su formación ya que, en este escenario, una de las características que distinguía al académico ideal era contar con un posgrado, preferiblemente un doctorado.

Este marco de referencia proporciona una mejor perspectiva para el análisis de los datos inherentes a los posgrados con los cuales cuentan los académicos entrevistados. A continuación, en la Figura 20 se proponen ocho líneas del tiempo, relativas a las vidas de los participantes, diseñadas a partir de su formación y al considerar como eje su incorporación de TC a la profesión académica.



**Figura 20. Líneas del tiempo de vida de los participantes: formación e ingreso a la academia con contrato de TC**

Antes que nada es posible observar que al momento de incorporarse a la academia todos los participantes contaban con su grado profesional de arquitecto, al igual que todos los arquitectos académicos del grupo del estudio cuantitativo. Este señalamiento parece importante ya que a nivel nacional casi 2 % de los académicos de TC no cuentan con licenciatura. En lo específico 5 de los 8 participantes al incorporarse de TC a la FAD de la UABC contaban con licenciatura, mientras que los otros 3 ya habían conseguido una maestría. De forma parecida, el arquitecto académico de la FAD de UABC, se incorporó a la vida académica con un nivel máximo de estudios equivalente a licenciatura o maestría. Mientras que el académico mexicano, obtuvo su primer contrato generalmente con licenciatura o posgrado que, en 13% de los casos, era título de doctor.

A partir de 1990, contar con un posgrado ya se empieza a convertir en un requisito deseable, o urgente de alcanzar, para ser contratado como TC en la universidad. Cuando a Ana María (AM), que se incorpora a la vida académica en la

primera mitad de los años noventa, se pregunta si al momento de su contrato de TC ya contaba con el título de maestra, señala:

(AM): ¡No!

(RP): Pero ¿estabas en el proceso?

(AM): ¡Estaba en el proceso! De hecho, ahora sí que me presionaron para que me titulara ¿verdad? (Ana María, 473:475).

Los participantes contratados posteriormente a 1996, cuando el PROMEP ya era operativo, contaban con el grado de maestría al momento de su incorporación a la profesión académica.

Aunque de los incentivos económicos al desempeño académico se hablará de forma más detenida en otro párrafo parece pertinente señalar aquí que, actualmente, de los 8 participantes 6 cuentan con el perfil Promep, mientras que 2 pertenecen al SNI.

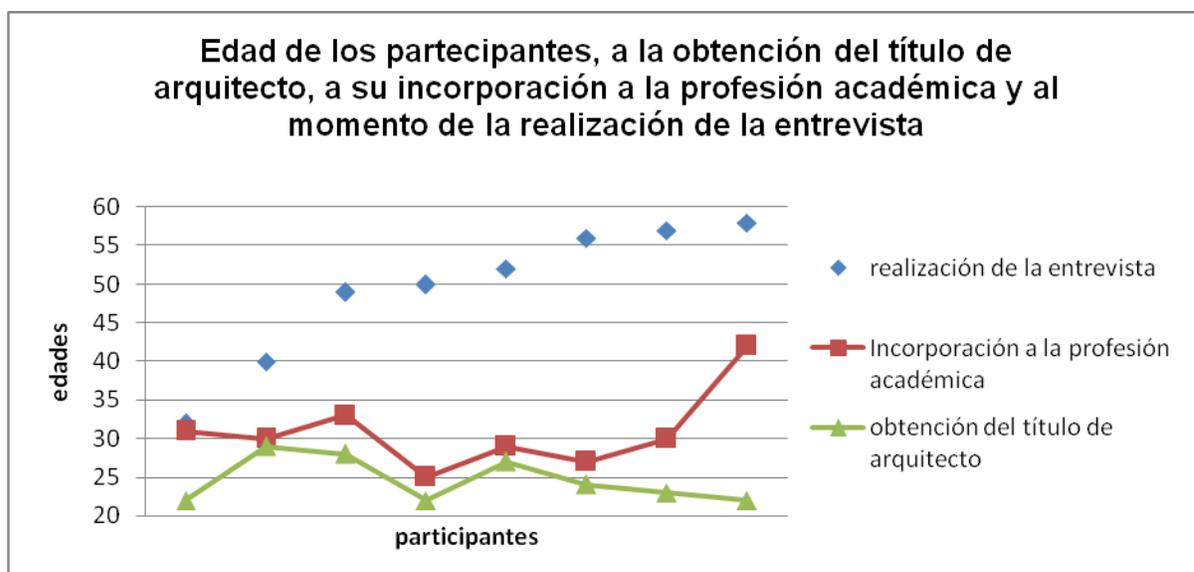
### **6.2.3 Edad a la incorporación a la profesión académica**

Después del periodo de de la expansión no regulada, que la literatura ubica entre 1970 y 1985, durante el cual se incorporaron a la vida académica jóvenes recién egresados de sus carreras (que razonablemente contaban con un edad en torno a los 22- 23 años), las nuevas políticas públicas dirigidas a la educación superior, y a la supuesta elevación de la calidad de esta última, entre otras cosas, hacen hincapié sobre la alta formación del académico como un elemento crucial para dignificar la academia y alcanzar la calidad tan anhelada. Con el pasar de los años, y sobre todo con la aprobación del PROMEP, es cada vez más difícil conseguir una plaza de TC si no se cuenta con un posgrado. Esto haría suponer un paulatino aumento de la edad de incorporación a la vida académica, debido a los años invertidos para conseguir un posgrado.

Si se consideran los datos cuantitativos que delinear el escenario en el cual se mueven los arquitectos participantes, es posible constatar que tanto el arquitecto académico de la FAD de UABC, como el académico a nivel nacional obtuvieron su primer contrato de TC con una edad promedio que se sitúa en torno a los 32 años.

Para analizar las edades de ingreso a la vida académica de los participantes del presente estudio, pareció interesante discutir las al tener en cuenta las otras dos

edades mencionadas en el curso de este párrafo, cuales son la edad al momento de realizar la entrevista y la edad al momento de la obtención de su título de arquitecto, como se indica en la grafica de la Figura 21, que se muestra a continuación.



**Figura 21. Variación de las edades relativas a dos momentos centrales de la vida académica de los participantes y en relación a la edad de éstos al momento de la realización de la entrevista**

Como se observa, los participantes obtuvieron su primer contrato de TC en la UABC con una edad comprendida entre los 25 y los 33 años con la excepción de un participante que a pesar de haberse incorporado a la entonces Escuela de Arquitectura unos años después de haberse titulado, trabaja de “medio tiempo y horas, y veinte horas, ya como treinta horas ¡por muchos años!”, y se incorpora con contrato de TC, cuando alcanza la edad de 41 años.

Finalmente, un análisis comparado entre las edades de los participantes, las edades en las cuales se titularon como arquitecto y, finalmente, las edades en las cuales se incorporaron a la vida académica con un contrato de TC, muestra que, excluyendo el caso del participante que ve formalizada su posición laboral con un contrato de TC tardío, para los otros, entre el título y el primer contrato de TC, hay un intervalo de tiempo contenido entre 1 y 9 años. Sin embargo, el tiempo que transcurre entre la obtención del título y la incorporación a la vida académica para el caso de los arquitectos entrevistados, no parece depender de la generación a las

cual los participantes pertenecen y tampoco del periodo en el cual se incorporaron. Evidentemente las circunstancias que propiciaron este suceso son menos intuitivas y, en términos general dependen de cada caso.

De éstas y de las razones que motivan a un arquitecto a incorporarse a la vida académica se hablará en el próximo apartado.

#### **6.2.4 Incorporación a la vida académica: las circunstancias y las razones**

En un apartado del marco teórico, dedicado a la definición del arquitecto como profesionalista, se menciona la academia como un posible espacio laboral fuera de la práctica profesional (Lewis, 2007; Muñoz, 2008; Noelle, 1999). En la literatura que señala dicha posibilidad, no hay mucho sobre las razones que llevarían un arquitecto, a transitar y quedarse en dicho contexto. Únicamente Lewis (2007), con cierto cinismo, aduce razones de carácter económico y equipara la elección de incorporarse laboralmente a la academia a cualquier otra que permita resolver el problema del ingreso pasando por alto cualquier cuestión de tipo vocacional. En sus palabras:

Algunos arquitectos han descubierto otros medios, fuera de la práctica arquitectónica tradicional, para sostenerse económicamente. Quizá la manera ideal de ejercer la arquitectura sea sin estar obligado a ganarse la vida con ella. Así los arquitectos se han convertido en urbanizadores o contratistas, ganando (o perdiendo) en ocasiones mucho más dinero del que es posible con la sola práctica del diseño. Los arquitectos ejercen la docencia en las escuelas de arquitectura, donde en ocasiones sus ingresos en nueve meses pueden representar un año de trabajo en una oficina (Lewis, 2007, pp. 22-23).

La percepción de Lewis, (2007) es confirmada en términos más generales por Chiroleu (2003) que señala “una impresión generalizada” por parte de la sociedad acerca de que los académicos, en un sentido amplio e inclusivo, son profesionistas a los cuales faltaron las aptitudes para encontrar un espacio pertinente en el mercado laboral.

Pero ¿qué dicen al respecto los arquitectos académicos? ¿Cuáles son las circunstancias que los condujeron hacia la academia y por cuáles motivos decidieron permanecer en ella?

A partir de las narraciones de los participantes es posible decir que hay esencialmente cuatro clases de situaciones que propiciaron el acercamiento de los profesionistas arquitectos a la academia:

- a. el llamado del alma mater;
- b. la necesidad de reunir requisitos, a priori o a posteriori, para estudios de posgrado;
- c. los estudios de posgrado que permiten reconocer una vocación académica auténtica;
- d. la búsqueda de trabajo *per se*.

El primer caso corresponde a la circunstancia, narrada por algunos participantes, según la cual, recibieron una invitación para colaborar a la vida académica, generalmente en el campo docente, de parte de la facultad. Es la academia que se acerca a los arquitectos y no lo contrario. Magda, por ejemplo, aclara que, de no haber sido por iniciativa de la facultad, ella no habría considerado esta opción:

¡Fue la academia! ¡Sí! Por la relación aquí con los maestros, con la escuela. ¡No me desvinculé al salir, al terminar! No quedé fuera totalmente sino quedó este lazo por una materia [...] ¡una materia! Y seguí yo tres años fuera, y después de eso se dio la oportunidad de venirme de tiempo completo (438:444).

Dos participantes, incorporados a la academia con más de 20 años de diferencia, narran historias similares. Ambos durante sus estudios perciben cierta propensión hacia la docencia. Mas, al preguntarles si haberse incorporado a la academia, a los pocos meses de conseguir su título, fue una decisión propia, contestan:

¡No precisamente! Porque fue una invitación [...], en ese momento, del director. Y dije yo “¡bueno voy! ¡Vamos a ver si hay esa posibilidad!” (Antonio 463:466).

No, fíjate, yo tenía la inquietud y la manifesté a lo mejor en un momento cuando hice el examen de grado o algo así, pero creo que vino muy pronto ¿no? o sea tan pronto así como vino el ejercicio profesional que fue paralelo. (Fabio, 245:247)

En otra circunstancia, la academia, como lugar de trabajo, se convierte en el medio que permite, a priori, la realización o conclusión de un estudio de posgrado:

Renuncié al trabajo de la compañía y me vine acá un año para trabajar de maestro de tiempo completo, para reunir el requisito y después me fui a hacer la maestría (Atilio, 171:171);

...en ese periodo estábamos sin beca de apoyo CONACyT, sin trabajo y teníamos que terminar la maestría, la tesis. Entonces [la dirección] nos invitó a integrarnos como maestros a la Facultad... (Alberto2, 8:8);

A posteriori, la incorporación a la vida laboral universitaria, hace que sea posible bonificar la deuda contraída por dichos estudios. Esto es el caso de los dos participantes que estudiaron un posgrado en el extranjero y que a su regreso en México tuvieron la opción de pagar el préstamo que se les había otorgado en dólares, con tiempo de trabajo en la academia:

El tiempo que [...] que estuviste en el extranjero por lo menos lo tienes que trabajar en la institución. Si yo estuve [...] tres años en el doctorado tenía el compromiso de trabajar tres años para la UABC (Atilio, 177:177).

Entonces por eso nos interesaba entrar a la academia: para bajar el costo de lo que teníamos que regresar al CONACYT (Ana, 153:153).

En otros casos, el proceso es inverso, y son los estudios de posgrados, que permiten a los arquitectos, nuevamente en formación, reconocer en sí una inclinación, insospechada durante el pregrado, para la investigación, y por lo tanto una inclinación para la vida académica. La academia, por lo tanto, en este caso se transforma en el destino final, intencionalmente buscado, tras el reconocimiento, casi siempre casual, de una vocación auténtica:

Yo dije; “me aviento un año de maestría y ¡ya salgo titulada!” Pero luego me gustó ¡entonces ya me quedé! Y luego cuando ya trabajé en ese lugar se me hizo así, como que muy suave. [...] ¡Sí! Se me hizo muy suave y después ya entré a la universidad. (Ana María, 467:469).

...el trabajo que hicimos de desarrollo de la maestría [...] nos gustaba mucho porque pasábamos seis siete horas en laboratorio allá metidos, a veces se nos pasaba la hora de comer y seguíamos trabajando allá, [...] nos ofrecen trabajo en el... Instituto Mexicano del Seguro Social, construyendo el hospital y ese mismo día nos hablan de aquí... o sea...y era el mismo sueldo, pero era... hacer algo que ya había hecho anteriormente que es... administración de obra, contra algo nuevo que...que nos gustaba muchísimo hacer. Tuve que tomar la decisión, o la academia o el trabajo en obra y me decidí por la academia, por lo que te comentaba ya, se me iba el tiempo y no me daba cuenta (Alberto2, 18:24).

Otros participantes señalan que llegan a la decisión de proseguir con sus estudios tras un momento de estancamiento personal en el trabajo profesional:

...yo fui el ¡promedio más alto de mi generación! Entonces, la universidad tiene como premio [...] apoyos para] irse a estudiar maestrías o doctorados. En aquel entonces a mi no me interesó ¡para nada! Me interesaba más verificar en la

construcción lo que había aprendido. Entonces [...] trabajé en una compañía constructora; y trabajé desde el departamento de diseño, a proyecto ejecutivo, residencia de obra, supervisor de detalles. Anduve en todos: abarqué todos los campos que me permitió la compañía constructora y al quinto año me harté. Entonces después de cinco años hablé por teléfono acá a la facultad con el director y le digo: “Oye director ¿está en pie aquello?” (Atilio, 171:171)

¡Mira! Yo cuando recién terminé la carrera entré a trabajar a un despacho. Ahí aprendí muchas cosas, pero llegó un momento en el que ya dije: “aquí me la voy a pasar haciendo planos, haciendo esto, haciendo el otro pues cámbiale a este proyecto, cámbiale al otro. Pero ¡NO voy a pasar de aquí! Entonces fue por eso que me metí a la maestría. Para entrar a un campo ya diferente... entrando a la maestría pues también se te abre la visión, la perspectiva (Ana, 146:146)

En las narraciones sorprende como los participantes, de forma reiterada mencionen una componente azarosa en su encuentro y posterior incorporación al espacio laboral en el que actualmente se desempeñan. Algunos lo hacen de forma implícita; por ejemplo cuando al indicar que el ingreso a la maestría fue determinante para decidir incorporarse como investigadora a la academia, Ana María señala:

...de hecho cuando yo entré a estudiar la maestría, entré porque me faltaba titularme ¡de la licenciatura! (465:465)

Otros lo hacen de forma más explícita: “fue una serie de situaciones fortuitas” indica Alberto; “no es algo que yo hubiera planeado” subraya Magda. Solo una participante señala claramente que su incorporación a la academia, es el resultado de una búsqueda de trabajo fin a sí misma, realizada con la precisa intención de querer explorar el ejercicio de la docencia como una posibilidad laboral hacía la cual detectaba cierta curiosidad y deseo de acercamiento. Aun así, señala:

Entonces, te digo que el destino ¿no? porque, [...] ni siquiera fui a otras partes... sino que fui a la universidad y... entré con unas horas y ¡enseguida me dieron el medio tiempo! (Estrella, 226:229)

Asimismo, parece evidente que, en el contexto de la educación superior, por lo menos en el ámbito constituido por la FAD de la UABC, actualmente no existe un sistema que regule el proceso de acercamiento a la academia y asimismo propicie el descubrimiento de posibles vocaciones entre los estudiantes,

Ana señala con claridad esta ausencia. Al indicar que el amor y el interés para la investigación se pueden fomentar en el seno de la facultad, hace notar que faltan, en su opinión, los maestros capacitados para hacerlo:

...en los planes de estudio, y en la formación de los docentes, ¿no está la visión de la investigación! Entonces al alumno no lo enseñan a elaborar ensayos, a discutir ideas, a plantear cosas... hay diferentes tipos de investigación ¡nadie sabe nadie supo! Y no es tan fácil comunicar o meter al estudiante dentro del campo de la investigación. [...] creen que el investigar es algo muy difícil, que está fuera de sus posibilidades y que ellos saliendo ¿eso no les va a servir para nada! Porque lo que tienen que saber es dibujar y diseñar y, tal vez, algunos muy atrevidos ¡a construir bien! Pero, en sí, la parte de investigación está muy descuidada en las *Facultades de arquitectura*. Te puedo decir que... la experiencia que he tenido de evaluación de programas de arquitectura a nivel nacional pues es algo que es muy difícil de... de incorporarlo. Hay estudiantes de licenciatura que se han incorporado a mis proyectos de investigación y... y son muy pocos los que lo han hecho. Unos han sido por servicio social y otros por acreditación de un curso; entonces algo se les queda y algunos de ellos se motivan para seguir estudiando. Y el resto dice: “yo ya acabé la licenciatura ya quiero un descanso” ¿verdad? “¡el posgrado quién sabe para cuándo y para qué sirva!” (Ana, 108:108).

La participante indica que, incluso en el seno de la misma profesión, hay escepticismo hacia la importancia que reviste este tipo de formación:

...y hay unos arquitectos que dicen que ¿eso no sirve para nada! ¿Verdad? O sea con unas posturas muy... pues digamos conservadoras de lo que era el arquitecto (Ana, 110:110).

Este es un punto que amerita una reflexión, especialmente en virtud de las razones que los académicos manifiestan, para explicar su permanencia en la academia. De éstas se hablará con detenimiento en el párrafo dedicado a la orientación. Para cerrar este apartado, baste decir que se trata de razones diferentes pero todas expresadas con un orgullo y pasión tal, que muestran una vocación tan auténtica como asombrosa al pensar que la llegada de estos hombres y mujeres a la academia no estuvo regulada por un proceso de preparación, un semillero durante su formación que les permitiera reconocer su vocación, sino que, en la gran mayoría de los casos, se dio de forma casual.

### **6.3 Dedicación al trabajo académico y libre profesión**

Entre 1985 y 1990 la crisis económica que sacude al país genera una drástica reducción del poder adquisitivo de los salarios de los académicos.

En 1990 el estado asume el papel de evaluador en el contexto de la educación superior. Se establece un perfil de académico ideal y se promueven una serie de políticas que con la idea de compensar retribuciones ya no competitivas

preman, con pagos diferenciados, agregados al salario básico, todos aquellos académicos que, tras una evaluación voluntaria, demuestran merecerlo.

En este apartado se pretende analizar como un académico de TC en el área de arquitectura enfrenta el desafío del ajuste de las compensaciones económicas atrapado, como se encuentra, en un sistema de evaluación sesgado por criterios diseñados a partir de disciplinas con tradiciones diferentes y distantes del campo de la arquitectura. Para esto, a partir de los datos cualitativos que se discuten al tener en cuenta las conclusiones del apartado cuantitativo y las aportaciones de la literatura, en primer término se considera la participación de los participantes a los programas de evaluación externa. Posteriormente se analiza la relación que se instaura ente la profesión académica y el ejercicio de la libre profesión cuando se considera la experiencia de un académico con dedicación completa a la universidad.

### **6.3.1 Premios a la dedicación al trabajo académico**

A partir de 1990, y hasta la actualidad, las nuevas políticas institucionales fueron promoviendo diferentes sistemas para evaluar y premiar a aquellos académicos cuyos requisitos respondieran a los que se consideran como deseables para esta profesión.

En torno a la instauración de los programas de pago al mérito existe un intenso debate entre los detractores y quienes señalan que el número de académicos que se someten voluntariamente a la evaluación previa a los estímulos va en aumento. En relación a lo que se comentaba en el párrafo dedicado a la formación de los participantes, se señala que la políticas mencionadas, aun si con matices diferentes, en general premian a los académicos que cuentan con un posgrado o están en la disposición de retomar los estudios para conseguirlo. De hecho, para ingresar al Sistema Nacional de Investigadores (SNI), o mejor dicho, únicamente para poder ser admitidos al proceso de evaluación del mismo, es necesario contar con doctorado.

En términos de trabajo universitario, los programas de pago al mérito tienden a premiar a los académicos que dedican a la investigación un tiempo y un esfuerzo

tales para generar aquellos productos que les permiten competir por un pago al mérito que representa una porción nada trivial del salario básico ya que puede estar contenida entre el 40 y el 60 por ciento de esto (Gil Antón, 2002).

El análisis de los datos cuantitativos revela que, al igual que sus colegas a nivel nacional, poco más de 50% de los arquitectos académicos de la FAD de la UABC cuentan con el premio económico del programa de incentivos al desempeño de su institución; 39% cuenta con perfil Promep frente a 24% de los académicos a nivel nacional. Finalmente, únicamente 11% de los arquitectos académicos de la FAD cuenta con SNI a diferencia de 22% de sus colegas a nivel nacional.

En este sentido, no se cuenta con información fehaciente respecto a la participación de los participantes al programa de incentivos institucional, sin embargo se sabe que seis de los académicos entrevistados cuentan con el perfil Promep, mientras que dos pertenecen al SNI.

Durante las entrevistas, sobre todo cuando se toca el tema de la productividad, es evidente la atención, y en algunos casos la tensión, que permea el quehacer de los participantes y que deriva de los requisitos que es necesario cumplir para lograr colocarse de manera satisfactoria en la jerarquía de los académicos productivos.

Esa misma atención-tensión, como se mostrará en el apartado dedicado a la productividad, hace que sus respuestas sean muy fluidas al solicitarles que indiquen los productos que generaron en los últimos dos o tres años. Únicamente una respuesta plantea una duda respecto a la pregunta formulada:

¿A qué te refieres con producto? Porque [...] en términos de *SNI* es una cosa y... ¡en términos de *PROMEPE* es otra! (Alberto, 280:282).

Dicho planteamiento, aparentemente muy sencillo conlleva una densidad de significados que se revelan en diferentes niveles del discurso. Formalmente la pregunta del participante manifiesta únicamente la necesidad de una desambiguación del término 'producto' ya que su definición depende del sistema externo que evalúa la productividad académica.

En otro nivel, el mensaje parece contener una denuncia, posiblemente no deliberada, respecto a la dificultad a la cual los participantes como académicos se

enfrentan al estar expuestos a un sistema de evaluación no unificado gracias al cual es posible redondear un salario básico poco atractivo.

Sin embargo, analizada de otra perspectiva, la duda señalada no es otra cosa que un preámbulo, por parte del académico entrevistado, para la demostración de su conocimiento de las normas – ‘las reglas del juego’, como se codificaron en el contexto de este estudio- que rigen, encauzan y condicionan la productividad. De hecho, el conocimiento puntual de éstas representa, seguramente entre otras, una de las componentes del capital cultural que permite al académico entrevistado, por ejemplo, la destacada productividad que menciona: presentaciones de ponencias en congresos nacionales e internacionales, dos capítulos de libros, 18 artículos de los cuales, tres son arbitrados, cinco de primer autor, los demás en colaboración menor, algunos publicados en Europa.

Las mismas ‘reglas’ generalmente rigen y condicionan también el desempeño en el área de la docencia:

...y tengo ahorita un... un grupo en posgrado. Es raro que este semestre tenga ¡nada más ahorita un grupo! porque generalmente doy tres clases para juntar lo de la beca al desempeño académico... que son diez horas. (Ana, 64:64)

Cabe mencionar que uno de los académicos del grupo, a pesar de contar con doctorado y de tener actividad de investigación, no participa por decisión propia en el SNI. Esto es lo que piensa al respecto:

Éstos son los estándares del CONACyT también y son los estándares del SNI. Entonces, ¡bueno! Estamos hablando de organismos federales que están empeñados en ¡sacar, producir, demostrar! Una de las cosas que yo siempre, siempre he cuestionado. ¿De qué sirve que tengamos tantas investigaciones escritas si finalmente no se traducen a nada? Publicar por publicar ¡no tiene sentido! El otro día leía un artículo sobre Einstein y ¡Einstein pensaba igual! Einstein decía: “Dedicarse a publicar por el simple hecho de reunir un requisito es caer en la frivolidad y en la superficialidad de la investigación”. ¿Por qué? Porque nada más estás produciendo papel. Estás desperdiciando papel. Pero lo que estás publicando ¡no sirve para nada!, ¿no?, no sirve para nada. Y desgraciadamente así sucede mucho, ¿verdad? Se publican cosas que ¡no sirven para nada! O los mismos artículos se reciclan tres o cuatro veces, se mandan a distintas revistas con distintos nombres y ¡claro que los van a publicar! Y “ya reunimos nuestra cuota” y “ya estamos en el SNI” y “ya estamos en el programa de becas”. Eso no dice nada, ¿verdad? ¡No sirve para nada! Yo creo que habría que revisar todos esos estándares, desde el nivel federal, para ¡no hacernos tontos solos! (Atilio, 110:110)

Cuando se le pregunta de forma directa si participa a los programas de evaluación externos contesta:

(AT): En PROMEP sí, en SNI no.

(RP): ¿Por qué razón?

(AT): Las mismas que comentaba hace ratito de las exigencias de todos los documentos científicos, etcétera, ¿verdad? Entonces, pues que te exijan que al año necesitas tener tantas publicaciones y tantos libros. ¡Yo no funciono así!, ¿verdad?

(RP): Entonces, digamos que es una decisión.

(AT): Sí. (Atilio 185:189)

Evidentemente se trata de posturas, diferentes y validas ante la evaluación externa al desempeño académico a la cual, no hay que olvidarlo, en teoría los académicos se someten de manera voluntaria. En la literatura se señala la fragilidad de la característica mencionada (Izquierdo, 1998) y que se refiere a la libertad de someterse a una evaluación que permite el acceso a cuotas diferenciales agregadas a una remuneración de base que, en el caso de la profesión académica, no resulta proporcional al esfuerzo intelectual y de formación que su ejercicio demanda.

Al recordar que los arquitectos académicos cuentan con un espacio laboral alternativo, determinado por la libre profesión, parece oportuno complementar el análisis de su participación a los programas de incentivo al desempeño académico, con un examen que dé cuenta del ejercicio de la profesión, cuando esto persiste a la incorporación a la vida académica.

Con este fin, a continuación, se analiza si los académicos participantes conservan, y bajo qué condiciones, un espacio para el ejercicio de la profesión y qué significado adquiere para ellos.

### **6.3.2 Ejercicio profesional: ¿frontera entre academia y profesión?**

En la introducción a este trabajo se mencionaba que uno de los elementos significativos del estudio que lo caracteriza reside en el hecho que se pretende analizar a académicos cuya afiliación disciplinaria los ubica entre el grupo de profesionistas que tienen dos mercados laborales de referencia: el académico y el profesional, y para los cuales este último ha sido históricamente el mercado preferente. También se mencionaba que según la literatura existe una impresión

generalizada de que, para estos profesionistas, la elección de la academia derive de diferentes razones que se resumen en una incapacidad para encarar los desafíos del mercado ocupacional (Chiroleu, 2003).

Al haber ya aclarado que la incorporación a la academia por parte de los participantes se da en circunstancias diferentes pero siempre para responder a una vocación auténtica, pareció digno de interés explorar la dinámica de la relación entre universidad y ejercicio profesional ya que, para el caso de los arquitectos, este último parece ser considerado como el ámbito natural en el cual están destinados a desenvolverse (Lewis, 2007) y para el cual esencialmente se forman a los estudiantes de las facultades de arquitectura (Boyer y Mitgang 1996) y que finalmente representa el contexto que, como señala una participante, permite la conexión íntima a “esta fibra de todo arquitecto ¿verdad? de querer ver concretadas sus obras”. Una conexión que al mantenerla vigente provoca reacciones diferentes:

...y sigo en el campo profesional pues para mí es lo más divertido (Atilio, 66:66).

...pues es complicado pero no, ahora sí que no lo he cancelado. Sí, hay alguna oportunidad que se dio por ahí... mayo o junio del año pasado de participar en un proyecto, aunque sea cinco o seis horas a la semana, pero ahí metía mi cuchara ¿no? para [...] para no enfriarme (Fabio, 194:196).

En este sentido, el ejercicio de la profesión se consideró, en términos topológicos el ‘contenedor’ adecuado que permitiría separar a los académicos de dedicación plena (Gil Antón et al., 1994) de los profesionistas.

El análisis de los datos cuantitativos señalaba que, poco más de un tercio de los arquitectos académicos de la FAD de la UABC cuenta con un trabajo fuera de la academia cuya remuneración, en 83% de los casos, representa un porcentaje que no supera el 40% del ingreso total. Comparados con los académicos a nivel nacional no encuentran en este punto un elemento de distinción como podría esperarse. Al contrario, aproximadamente el mismo porcentaje de los académicos a nivel nacional, cuenta con un trabajo fuera de la academia cuya remuneración únicamente en 14% de los casos totales representa un porcentaje que oscila entre la mitad aproximada de los ingresos y un ingreso notable. Esto, en otras palabras,

indica que la casi totalidad de los académicos de la FAD (95%) como la gran mayoría de los académicos de TC a nivel nacional (86%) vive de la universidad.

Sin embargo del análisis de los datos derivados de las entrevistas parece emerger una geografía/topología de la profesión cuyos confines no son lineales porque tienen en cuenta diferentes dimensiones que, si por un lado hacen menos intuitiva la percepción del aquí y el allá, por otro lado asumen un espesor que permite incluir o excluir, a partir de un razonamiento más profundo.

En particular el ejercicio de la libre profesión aparece como una realidad diferente para cada uno de los participantes. Las respuestas a la pregunta “¿tiene práctica profesional fuera de del ámbito universitario?” no se ciñen a un dicotómico sí o no, sino que expresan un amplio rango de posibilidades. Hay una libre profesión que se conserva y, por ejemplo, permite dar clase con conocimiento de causa:

Así es [tengo práctica profesional] yo lo considero fundamental, de hecho creo que así es como debe de ser, específicamente para los maestros que nos dedicamos a los talleres de diseño arquitectónico (Antonio, 352:359).

Pero existe también una libre profesión que se conserva, estrictamente vinculada a la vida académica:

Mira, práctica profesional propiamente... ¡No! La práctica se ha desarrollado a través de la investigación (Magda, 368: 368).

¡Sí! Todo lo que es práctica profesional la canalizamos a través de la universidad con proyectos de vinculación (Ana, 128:128)

O que se conserva en forma de consultoría para grupos externos que necesitan del nivel académico para participar exitosamente en concursos:

Además de dedicarme de tiempo completo aquí en la escuela, también hago trabajos por fuera [...] no siempre existen esos trabajos... lo que hago yo, trabajo como *freelance* ¿verdad?, como agente independiente, pero más que nada como asesor. Tengo amigos, compañeros del tiempo atrás que sí tienen sus despachos y se dedican a la *Arquitectura*. Ingenieros que se dedican a muchísimas cosas y también entran a concursos de proyectos [...] Entonces, cuando quieren entrar en concurso a un proyecto urbano, me hablan a mí (Atilio, 82:82).

Quien no la tiene ahora pero la tuvo la cita como algo que permanece, como una realidad que no es posible olvidar durante la actividad docente:

Bueno, aún cuando ha sido poca [la práctica profesional fuera del ámbito universitario] estoy tratando establecer parte del conocimiento que se desarrolla o se

aprende aquí o que se imparte, que ¡realmente sea aplicado! [...] y debería de aplicarse... ¡afuera, ya en el ámbito profesional! (Alberto, 270:272).

Ahorita no, tengo unos meses que no, pero no, no me he desconectado [...] Mi trabajo como docente creo que enriquece mucho mi trabajo como profesionista en muchos aspectos, en el trato con la gente, en el desenvolvimiento, en... no sé en la documentación de lo que viene recientemente y viceversa ¿no? Suelo meter de repente ejemplos en clase de lo que me ha pasado afuera. No sé, son como una mezcla muy suave (Fabio, 194: 202).

Los únicos participantes que con claridad indican que no conservan actividad profesional fuera de la academia, sienten la necesidad de señalar que ésta existió antes de que se incorporaran a la vida académica:

Mira, ahorita no, antes sí, (Ana María, 444:444)

E incluso se detienen en largas y detalladas descripciones de sus pasadas actividades profesionales:

Trabajé... ¡desde tercer semestre empecé! No sabía hacer nada, pero [risas] ¡trabajaba! Desde tercer semestre de que empecé la escuela y terminé la carrera y entré a lo que es aquí [...] Obras Viales en Gobierno del Estado. Antes tuve un despacho como dos años, con... éramos cinco arquitectas y pusimos un despacho. Hicimos de todo ahí de... lo que sabíamos hacer, proyectos pero también hacíamos maquetas. Hacíamos planes... [...] y luego entré a planeación. Me salí para presentar el examen profesional. Presenté y ya regresé a la... a trabajar en el despacho pero decidimos que debíamos separarnos ¿no? y entonces finalmente todas entramos ahí a [risas] planeación y ¡éramos las mismas! Y estudié trabajé ahí y fueron ¡dos años!

(RP): Pero me refiero actualmente [...] ahorita como académico de tiempo completo... ¿tienes actividad profesional?

(E): ¡no! (Estrella, 197:207)

(RP): Entonces, no sé si entendí bien tu narración: ¿Sí, hubo un tiempo en qué fuiste académico y tenías tu práctica profesional fuera y...

(AM): No, no. Mira, deja me acuerdo. Yo salí de la carrera en el ochenta y tres, del ochenta y tres al ochenta al ochenta y nueve, y aquí se topó un tiempo de la maestría. Aquí tuve práctica profesional, y andaba yo en obra, y haciendo proyectos por mi cuenta y un tiempo en una constructora aquí. Del ochenta y nueve al... pues al noventa, por aquí me tocó construir. Andaba yo, creo que ya... ¡el último semestre de la maestría no trabajé! Bueno, la cuestión es que aquí me tocó construir [...] y después entré a la UABC. [...] Entonces aquí ya más bien he hecho como uno o dos proyectos pero así... ¡chicos! Pero ¡no! ¡Ya no! Ya no (Ana María, 476:481).

La pregunta dirigida a ver si un arquitecto que se incorpora de tiempo completo a la vida universitaria logra o no conservar la libre profesión y que tanto esto influye en su trabajo académico, pierde de alguna forma su sentido. A pesar de

que algunos conservan su contacto, aun si esporádico, con la libre profesión y otros no, todos reconocen la importancia del ejercicio de la profesión, y señalan como contribuye o contribuyó a su “vocación primordial”, en muchos casos descubierta por casualidad, que es la de la transmisión del conocimiento y para otros la de la generación de conocimiento nuevo.

A partir de lo anterior emerge con claridad que el ejercicio de la profesión no es el elemento que determina, con la fuerza que se había supuesto, la separación entre el ‘dentro de’ y el ‘fuera de’ la profesión académica y por ende de la profesión de arquitecto; Pero sí, es un elemento que se connota con mucha fuerza como algo que distingue a este subgrupo de académicos como el que se determina por la intersección del contexto académico con el contexto disciplinario de la arquitectura.

El subgrupo de los arquitectos académicos que, vale la pena recordarlo, a al igual que los académicos a nivel nacional invierte un tiempo y una dedicación en la universidad tal que le permite un desempeño notable reconocido, como se indicaba al principio de este apartado, por los sistema de evaluación externos. Y como éstos implican en particular una dedicación específicamente orientada a la generación del conocimiento, en el próximo apartado se pretende explorar de una forma muy puntual qué hace y cómo concibe su trabajo de investigación el arquitecto académico de la FAD de la UABC.

#### **6.4 La práctica investigativa (de los arquitectos académicos)**

Una de las funciones sustantiva del trabajo académico es la investigación (Boyer, 1997; Finkelstein, 1984). En el área disciplinaria definida por la arquitectura, los académicos arquitectos tienen que cumplir, al igual que sus colegas en otras áreas disciplinarias, con esta función. A pesar de la obviedad de la afirmación anterior, las características que distinguen a la arquitectura como disciplina (De Visscher, 1992), y sobre las cuales ya se han hecho algunas consideraciones en el capítulo anterior, intuitivamente remiten a una tradición académica más orientada a la formación de profesionistas, que a una fincada esencialmente en la investigación como puede ser en el caso de las disciplinas que Biglan (1973) define como *puras*.

Sin embargo entre las disciplinas aplicadas, a las cuales pertenece la arquitectura, también existe una tradición sólida y respetada de investigación, especialmente cuando se trata de aquellas que son *aplicadas-duras* como es el caso de las ingenierías (Becher, 2001). Las disciplinas que pertenecen a las áreas aplicadas tienen un dominio del conocimiento que, por definición, según Becher (2001), abarca tanto el aspecto práctico como el teórico. El autor señala que el avance del conocimiento en el área dura aplicada se maneja a través de métodos heurísticos, que proceden en la indagación, y llegan eventualmente al descubrimiento, gracias a procedimientos de ensayo y error. Finalmente, las disciplinas duras aplicadas “se dirigen típicamente hacia algún fin práctico y son juzgadas por la eficacia de su funcionamiento, es decir, por criterios intencionales y funcionales” (Becher, 2001, p.34); los resultados que ofrecen se distribuyen entre productos y técnicas.

De acuerdo a De Visscher, (1992) la arquitectura se caracteriza por una connotación humanístico-artística consustancial de las implicaciones técnicas y tecnológicas necesarias para resolver la delicada tarea del diseño arquitectónico y urbanístico, por lo cual es posible decir que, como campo de conocimiento, se sitúa en un terreno disciplinario a medias entre las ingenierías y las bellas artes y que, sin embargo, no pertenece ni a las unas ni a las otras sino que define un ámbito propio.

Esta característica tan única hizo que la arquitectura y los arquitectos fuesen, respectivamente, la disciplina y los profesionistas que encarnaron los ideales del Renacimiento en los cuales las bellas artes que se conjugaron con el cálculo y las matemáticas (Saldarriaga, 1996) permitieron las extraordinarias obras de Brunelleschi, Alberti, Bramante, Rafael, Miguel Ángel (Fletcher, 2006), solo para citar algunos arquitectos emblemáticos de esta época.

Según Eco (1975), el arquitecto es un profesionista integral “condenado, por la naturaleza de su trabajo, a ser tal vez la única y última figura de humanista de la sociedad contemporánea: *obligado a pensar en la totalidad*” (p.245).

En este escenario, pareció digno de interés conocer cómo los arquitectos académicos conceptualizan la investigación y a tal fin se les preguntó sobre este

tema solicitando que mencionaran su noción/idea, tanto acerca de la investigación institucionalizada como de la investigación deseable, según cada uno.

#### **6.4.1 Investigación en arquitectura: significados atribuidos a dicha tarea**

Como ya se ha señalado en el apartado anterior de este capítulo, al momento de la realización del presente estudio, seis de los arquitectos académicos entrevistados contaban con perfil PROMEP mientras que dos contaban con el SNI.

Frente a la solicitud que planteaba a los participantes que proporcionaran una definición de investigación según las reglas y expectativas de la institución, hubo, en general, una primera reacción de asombro y titubeo seguido, en algunos casos, de una especie de temor por la posibilidad de equivocarse y no proporcionar la ‘respuesta correcta’. La investigación, además de ser una de las funciones sustantivas de la profesión académica, representa la tarea cuyos productos permiten a un académico mexicano posicionarse en un sistema de pago diferenciado agregado al salario básico y que puede llegar a representar dos tercios de los ingresos totales (Gil Antón, 2002). Por lo anterior, lo que está relacionado con la investigación, su comprensión como concepto y el manejo de las reglas que la rigen puede crear cierta tensión y sensación de presión psicológica. Se registraron incluso respuestas que ponen en evidencia la duda:

¿Qué se considera investigación? A ver... a ver si te entiendo... por ejemplo... que esté... ¡Que la persona esté generando conocimiento nuevo! [...] ¿A eso te refieres? (Antonio, 281:283)

Cómo la define la facultad... (0.8) Es que... obedece a un planteamiento general de la universidad que es precisamente la... la búsqueda del conocimiento. La búsqueda de... de ¡ampliar lo que se tiene! A veces tenemos una base de un trabajo, pero el investigar sobre ese trabajo nos retroalimenta y nos ayuda a ¡definir mejor nuestro trabajo! Pero, realmente la facultad, como facultad, así un...una definición, ¡no! ¡No te sabría decir! (Estrella, 175:175)

Superada la desorientación inicial, algunas de las respuestas parecen como extraídas de un manual. En dos ocasiones en las respuestas se hace referencia explícita al “Reglamento de Investigación de la Universidad Autónoma de Baja California” que, publicado con fecha del 5 diciembre de 2009 (Universidad Autónoma de Baja California, 2009), resultaba poco anterior (en términos de semanas) a las fechas en las cuales se estaban realizando las entrevistas en las

cuales se cita. También se alude a normativas federales que regulan la práctica académica:

¿Sí? Más que investigación, de generar investigación, no por generarla, sino para que esté... para cumplir con ciertos parámetros que... que te obliga CONACyT o para... ¡qué sé yo! Pues para que las cosas se den mejor afuera ¡en el exterior! (Fabio, 133:133).

Finalmente, en su aproximación para definir a la investigación, así como los participantes consideran que la institución la conciba, la delinearán como: “la construcción del conocimiento” que llega a la publicación, la “generación de nuevo conocimiento” a través de “desarrollos tecnológicos”; “el aplicar el método científico para analizar un fenómeno, para estudiar un fenómeno”, algo relacionado a las acciones de quien “esté generando conocimiento nuevo”, la realización de estudios “que resuelvan o que ayuden a resolver un problema de la realidad”.

Una respuesta más articulada, confirma la generación de conocimiento nuevo, como el leitmotiv de la definición de investigación solicitada; subraya la necesidad de compartir dicho conocimiento; expresa los beneficios que se desprenden de lo anterior en términos de reforzamiento de los *cuerpos académicos* y de ampliación de expectativas cognitivas de una generación en un cierto ámbito territorial y, finalmente, cierra cíclicamente retomando la primera afirmación:

Es ampliar el campo de conocimiento de un... no solo de un individuo como... como yo ¿no? Que vaya a investigar para tal tema y desarrollar un material para tal cosa, sino ampliarlo para compartirlo y consolidar [...] un cuerpo académico; para [...] ampliar las expectativas de conocimiento de una generación o... o para aportar algo a nivel regional y hasta nacional. ¿No? Es... es generar conocimiento (Fabio, 125:125)

Otra respuesta introduce el interesante tema de los trabajos de tesis que ya no son un requisito obligatorio para titularse (en la UABC) y refrenda, por negación, la idea de investigación como generación de conocimiento nuevo, dejando entrever otro tema recurrente que apunta a un ideal de investigación difícilmente alcanzable en el ámbito disciplinar de la arquitectura:

[...] cuando todavía se desarrollaba aquí tesis, porque es algo que ya dejó de hacerse... la mayoría, digamos más del ochenta o noventa por ciento de la gente se titulaba o desarrollaba su tesis, desarrollando un proyecto arquitectónico [...] inclusive algunos maestros pues... decían “¡bueno! [...] Es ¡sí, una tesis! Es una tesis que realmente ¡no está aportando nada nuevo!”

Es decir, no hay conocimiento nuevo. Y, este... porque se desarrolla un proyecto arquitectónico equis ¿verdad? Aunque... cualquier persona que desarrolle un proyecto requiere de una etapa de investigación del problema y todo eso, y eso... ¡bueno! Ahí ya requiere de este proceso de investigación, pero ¡no se está generando conocimiento nuevo! (Antonio 309:311).

Posteriormente, invitados a dirigir la mirada a una visión más amplia, en la cual tiene cabida la perspectiva personal, los participantes definen la investigación tal y como ellos, en calidad de arquitectos que transitan en la academia, consideran que debería ser. En general las respuestas no se distancian mucho de las definiciones oficiales ya proporcionadas:

Esencialmente ¡eso! [lo que dicta la institución] Pero como una aplicación a... ¡a la sociedad inmediata! Que beneficie relativamente a personas que están en el entorno inmediato que es donde realmente se desarrollan las investigaciones de aplicación y que, posteriormente, se pudiera extrapolar a otras... ¡a otras latitudes! (Alberto, 247:248).

Los participantes señalan que si bien la investigación es búsqueda del conocimiento sería deseable que tuviera un énfasis especial al aspecto práctico, que apuntara a la solución de las “cosas reales”:

¡Investigación es búsqueda! Búsqueda del conocimiento ¡para resolver cosas reales! (Ana María, 379:384).

Sin embargo en el señalamiento de *¿para qué sirve la investigación en la arquitectura?* constantemente hay referencias implícitas o explícitas a la supuesta investigación en otras disciplinas y a sus productos respecto a lo cuales, en una especie de comparación constante, los académicos entrevistados parecen sentirse expuestos:

Es que tienes que resolver cosas de la realidad, porque... como que en arquitectura a lo mejor... no es ¡para la ciencia básica! ... ¿No? (Ana María, 379:384).

¿Qué es investigación? Pues es la búsqueda de... ¡de información! Puede ser de una exploración bibliográfica o puede ser [...] cuando se realizan experimentos, cuando se realizan... pruebas prácticas que pueden... llegar a descubrimientos o a propuestas prácticas o [...] a veces tan práctico que puede generar hasta una patente [...] que en arquitectura ¡no es muy fácil! ¿No? (Estrella, 181:181)

Lo anterior posiblemente deriva de una larga tradición en la cual, para ser evaluados en términos académicos y lograr acertar, era necesario, y en el fondo lo es todavía, realizar aquellos productos que representan el canon (la norma) en el contexto de las ciencias duras puras (Becher, 2001) y que tienden a enfocarse

esencialmente a las publicaciones. Lo anterior es ampliamente demostrado por la literatura específica (Creswell, 1985; Fairweather, 1999; Finkelstein 1984; Fox, 1996; Michalak y Friedrich, 1996) como se muestra, vía un sintético análisis, en el capítulo anterior. Fox (1996), en particular, indica que la comunicación de los hallazgos de la investigación, que se realiza esencialmente a través de la publicación de artículos y libros, es la base primaria para obtener reconocimiento y estima.

A pesar de lo anterior, otros arquitectos, del grupo de los académicos participantes, sostienen una definición de la investigación asociada a la función docente. Hay quien opina que investigar es una práctica común a todos los maestros los cuales, más frecuentemente de lo que se le reconoce, se desempeñan en esta función cuando realizan la preparación de las clases, cuando se actualizan y también cuando se comprometen con la búsqueda del día a día para “entretejer todas estas cosas ¡para que su clase tenga sentido!”.

Este tipo de actividad académica que Atilio define “investigación básica aplicada”, y de la cual solicita con vigor el reconocimiento de su valor en la cotidianidad y en las aulas, “desgraciadamente” según él mismo señala, no responde a los parámetros de la universidad, o a aquellos que, según Fabio “te obliga CONACyT”, por el hecho de no lograr traducir sus productos en publicaciones.

[...] yo creo que la investigación puede darse en dos... ¡en dos ámbitos! Y todos los maestros ¡en algún momento hacemos investigación! Desde el momento que preparamos nuestra clase y nos actualizamos ¡esto ya es una investigación! Desgraciadamente para los parámetros de la universidad esto no es investigación porque ¡no genera productos! (Atilio, 110:110).

A partir de esta premisa y aun si, como señala Antonio, “estrictamente hablando” no se genere conocimiento nuevo, los académicos reivindican la obtención de productos, como es el caso de los apuntes didácticos que un participante cita como ejemplo, y que, a pesar de ser indiscutiblemente importantes, son, en términos rigurosos, más afines a la docencia.

Lo que aquí emerge como la necesidad genuina de algunos participantes, orientada a reivindicar la importancia de un desempeño académico en todos sus

aspectos, sugiere un momento de reflexión muy interesante y amerita, a la vez, algunas puntualizaciones.

Antes que nada parece prudente señalar que mientras la literatura reconoce una productividad asociada a la docencia (Fox, 1996; Michalak y Friedrich, 1996; Fairweather, 1996) y define esta última como un cometido consustancial a la investigación (Boyer, 1987; 1997), sin embargo marca claramente ámbitos diferentes para las dos tareas (Finkelstein, 1984; Boyer; 1997).

Por otra parte es preciso indicar que la necesidad mencionada por Atilio es corroborada por la literatura. Boyer y Mitgang (1996) es su estudio, acerca de la práctica profesional y de la profesión académica en el ámbito de la arquitectura, ya descrito en el marco teórico, señalan que casi dos tercios de los académicos encuestados expresó acuerdo sobre el hecho que la docencia debería de ser, el primer criterio para la evaluación de su desempeño. Así mismo, cuando preguntaron a los académicos si estaban de acuerdo con el hecho que en las escuelas de arquitectura las publicaciones derivadas del trabajo de investigación tuvieran un peso mayor en la toma de decisiones relativa a la promociones o al otorgamiento de la definitividad, 58% de ellos, señaló que no estaba de acuerdo.

Es evidente que respecto a la definición de investigación en arquitectura hay posturas diferentes, además de un conflicto de inicio para describir este concepto.

Y como derivada de la dificultad de lidiar con una definición ideal de investigación, de las respuestas proporcionadas por los participantes entrevistados, emerge una taxonomía de los *tipos de investigación* que toma vida gracias a la adjetivación, por pares antitéticos, del sustantivo en cuestión. Parece que se vuelve más fácil hablar acerca de los tipos de investigación que hay y, en su momento, adherirse o tomar distancia de alguno, que definir la investigación en sí. Y es así como se señala que hay una “investigación formal”, la que cuenta con apoyo económico y cuyos proyectos están “registrados”, y una “investigación espontánea”, “no registrada”, realizada por los académicos, sin tener reconocimiento; dentro de la investigación formal se distingue la “individual” y “la grupal”, como señala Magda:

La tendencia es ahorita... es trabajar en grupo como cuerpo académico. ¡Nos hemos consolidado como cuerpo académico! Entonces, ahorita realmente la investigación la estamos haciendo grupal, por cuerpo académico (213:213).

También hay “una investigación genuina”, que al, igual que la “investigación aplicada”, genera conocimiento nuevo “pero sobre el comportamiento de los fenómenos”; otra cosa, y que se encuentra en un plan antitético, es el planteamiento provocativo que hace Atilio de una “investigación aplicada básica”, de la cual reivindica la importancia, aunque no tenga aportaciones a la ampliación del conocimiento y cuyos resultados generalmente no cumplan con los estándares que permiten su publicación.

Hay investigación “asistemática” que “tarda más tiempo” y “a veces no llega al objetivo” y hay “la investigación como tal” que, como señala Magda, “requiere de un proceso científico” que “te ayuda a lograr tu objetivo”.

Procediendo con los pares antitéticos, también hay investigación subjetiva (en arquitectura) e investigación que se va “mas hacia esta parte ingenieril” como señala Estrella y que es la que logra productos finales que se pueden patentar. Finalmente hay investigación “etiquetada” que bajo el tema del bioclimatismo domina el escenario de los estudios registrados que se realizan en la FAD de la UABC:

Ahí ya hay un cuerpo académico; hay ya maestros formados con nivel de doctorado [...] incluso tristemente está una etiqueta que se le ha puesto a la investigación aquí a la Escuela. O sea ¡la escuela está dedicada al bioclimatismo! ¿No? (Fabio, 144:144):

Y hay una investigación ausente mas, como señala Fabio, necesaria y de la cual “la escuela está sedienta”:

...y eso se refleja en la formación de muchos estudiantes ¿no? como que ¡se les da mucho el énfasis a eso! (0.3) algo en lo cual la escuela está sedienta es investigación sobre la calidad de la construcción y es algo que ayudaría sobremanera por lo mismo que te decía porque es el campo de ejercicio de muchos egresados, de muchos profesionistas; muchos trabajan supervisando obras, trabajan en... en constructoras, trabajan en desarrollo de la vivienda, en fin. Entonces es una parte muy DÉBIL, [...] a lo mejor no tanto en la docencia, tenemos docentes muy capaces, pero en la investigación sí está... al menos desde mi perspectiva y así viéndolo a lo lejos está ¡un poco hueca! (146:146)

Una síntesis de lo anterior, se muestra en la Tabla 31 que se presenta a continuación.

**Tabla 30. La “investigación como tal” y la otra investigación**

La investigación oficial que responde a las normas		La investigación al margen de las reglas y de las definiciones	
Registrada y con apoyo económico	<b>Investigación formal</b> <b>individual</b> <b>Grupal: cuerpos académicos</b>	<b>Investigación espontánea</b>	No registrada, sin apoyo económico
Genera conocimiento nuevo	<b>Investigación genuina, aplicada</b>	<b>Investigación básica aplicada</b>	No genera conocimiento nuevos
Requiere de un proceso científico; te ayuda a lograr tu objetivo	<b>“La Investigación como tal”</b>	<b>Investigación asistemática</b>	Tarda más tiempo “a veces no logra el objetivo”
Logra productos finales que se pueden patentar	<b>Investigación “ingenieril”</b>	<b>La Investigación subjetiva (en arquitectura)</b>	No logra productos finales que se puedan patentar
Etiqueta del bioclimatismo; domina el panorama	<b>investigación “etiquetada”</b>	<b>Investigación “débil” y “hueca”</b>	Necesita ser emprendida, y de la cual la escuela está sedienta

Como se observa, las contribuciones de los participantes revelan un escenario bivalente en el cual por un lado se encuentra la idea de investigación que aparentemente recibe los juicios positivos de los arquitectos entrevistados y por el otro la “otra investigación”, la experiencia de estudio que se realiza al margen de las normas oficiales o que simplemente no se realiza y se anhela.

Lo anterior naturalmente lleva a revisar cuáles son los objetos de estudio a los cuales dedican su atención o su deseo de estudio los arquitectos académicos.

#### 6.4.2 Objetos de estudio

En la página de la Coordinación de Posgrado e Investigación de la UABC, en Internet, en la sección Relación de Líneas de Generación y Aplicación del Conocimiento (LGAC), en la subsección de Unidades académica, al entrar al apartado de Cuerpos Académicos (CA) se encuentran registrados tres CA que son: *Arquitectura, Diseño y Medio Ambiente; Diseño Ambiental y Sociedad y Territorio.*

La lista de temas que deriva de la información proporcionada por los participantes entrevistados, por otro lado, es amplia y variada.

A continuación, en la Tabla XXXII, se propone al lector un esfuerzo de organización y jerarquización de las líneas de investigación (LI), los objetos de estudio (OE) e, incluso, de algunos ejemplos muy puntuales de trabajos realizados,

reportados por los participantes; el ejercicio de clasificación que se presenta, se realizó a partir de supuestas correspondencias entre la rica y variada información derivada de las entrevistas y las LI acreditadas, en términos institucionales, y derivadas de las necesidades investigativas planteadas en cada uno de los cuerpos académicos registrados.

**Tabla 31. Temáticas de las Líneas de Generación y Aplicación del Conocimiento (LGAC), y objetos de estudio (OE) organizadas por cuerpo académico (CA)**

CA	LGAC de acuerdo a la institución <sup>1</sup>	LGAC y OE de acuerdo a lo que señalan los participantes durante las entrevistas <sup>2</sup>
<i>Arquitectura, Diseño y Medio Ambiente</i>	Teoría del diseño la racionalización y tendencias de la creatividad en el objeto arquitectónico y urbano	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Diseño Arquitectónico               <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Planteamiento de esquemas formales y espaciales experimentales</li> <li>○ Calidad de la construcción (una línea de investigación pendiente)</li> </ul> </li> <li>• Nuevos sistemas constructivos;</li> </ul>
	Patrimonio urbano-arquitectónico y paisaje	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Diseño, patrimonio y edificios históricos               <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Barrios antiguos de Mexicali</li> <li>○ Proyecto de catalogación de edificios históricos</li> </ul> </li> <li>• Diseño del paisaje</li> <li>• Desarrollo urbano</li> </ul>
<i>Diseño Ambiental</i>	Arquitectura, medio ambiente, confort y energía	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Diseño ambiental: Diseño bioclimático               <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Confort y ahorro de Energía en la vivienda                   <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Propuesta de vivienda económica adecuada a las condiciones climáticas de esta región</li> <li>▪ Adecuación ambiental de las viviendas</li> </ul> </li> </ul> </li> <li>• Bioclimatismo               <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Medio ambiente y entorno construido</li> <li>○ Confort térmico humano                   <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Comportamiento térmico de los edificios</li> <li>▪ Funcionamiento de un fraccionamiento en términos de consumo energético</li> </ul> </li> <li>○ Evaluación de algunas normas de energía</li> <li>○ Ahorro de energía en la edificación                   <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Mejora de un sistema de enfriamiento para reducir su consumo energético;</li> </ul> </li> <li>○ Sustentabilidad y energías renovables</li> <li>○ Nuevos materiales de construcción                   <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Estudio de desechos de una empresa (papelera) para la generación de un nuevo material de construcción.</li> <li>▪ Diseño y construcción de una vivienda con desechos no tóxicos (botes de plástico).</li> </ul> </li> </ul> </li> </ul>
<i>Sociedad y Territorio.</i>	Procesos urbano-regionales y sustentabilidad	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Planeación urbana               <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Patrones de desarrollo físico para la zona [...] de Mexicali</li> <li>○ Redimensionamiento de los espacios [urbanos] en función del clima y del comportamiento humano</li> </ul> </li> <li>• Planeación Regional</li> <li>• Planeación del paisaje               <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Evaluación visual del paisaje</li> <li>○ Zonificación visual y espacial del paisaje</li> </ul> </li> <li>• Desarrollo urbano</li> </ul>

<sup>1</sup> Fuente: Universidad Autónoma de Baja California. Coordinación de posgrado e investigación (2012)

<sup>2</sup> El contenido de la presente columna es el resultado de las aportaciones de los participantes, y por lo tanto cada LI u OE reportado se cita tal cual se menciona durante las entrevistas. Sin embargo, su organización, jerarquización y acomodo, según las líneas de investigación acreditadas en términos institucionales, es producto de un análisis posterior realizado por la autora del presente estudio.

Como es posible observar, frente a una distribución sintética y relativamente sencilla de las líneas de investigación que responde a los dictámenes de la institución, la percepción de los participantes y, probablemente la capacidad creativa que a ellos como investigadores corresponde, muestra una enorme versatilidad para ampliar el rango de los posibles planteamientos dentro de una misma línea de investigación.

Sus respuestas privilegian el detalle, el caso y la especialidad. Parecería que al momento de compartir sus experiencias investigativas, la elección cae en la narración de ejemplos puntuales de estudios realizados, más que en las líneas de investigación en las cuales se insertan. Lo anterior parece un reflejo de la tendencia a la pluralización al interior de una misma disciplina descrita por Clark (1987) como *dispersión*, y ya mencionada con detalle en el marco teórico, y que alude al proceso para el cual una disciplina académica se expande de forma indeterminada, como para crear un dominio que se extiende “de manera imperialista más allá de sus límites iniciales” (p. 30). A un mayor grado de especificidad del conocimiento corresponde mayor distancia de la disciplina madre, y como una consecuencia natural por parte del académico que transita en ello, una zona de confort que disminuye al acercarse a la generalización.

#### **6.4.3 La productividad académica**

Frente a la variedad tan rica de objetos de estudios que el desempeño de los académicos entrevistados parece indicar en el campo de la de investigación (en la FAD del la UABC), la productividad que a esta actividad corresponde se puede considerar esencialmente de dos tipos: una que se refiere al ámbito específico de la disciplina y que a partir de Boyen y Mitgang (1996) en este estudio se define como *productividad creativo aplicativa*; la otra que se define como *productividad clásica* (mas no para la disciplina arquitectura) ya que se expresa a través de productos canónicos como son las publicaciones (Creswell, 1985; Fairweather, 1999; Finkelstein, 1984; Fox, 1996) .

Congruentemente a los objetos de estudio por ellos señalados, los participantes indican productos que, en este trabajo, se aglutinan bajo la definición

de productos creativos prácticos (Becher, 2001) y que suelen ser ampliamente variados como: el desarrollo de un material nuevo que “aporta ventajas mejores que ¡el uso de un *block* común!” a partir de los desechos no tóxicos de una industria local; la construcción de prototipos de pequeñas viviendas (32 y 38 m<sup>2</sup>) con características específicas para resistir a climas extremos; el diseño y realización, para el museo el *Sol del Niño* de Mexicali, de un prototipo con fines didácticos llamado “la casa de la energía”; estudios de monitoreo de confort térmico en el mismo municipio; el levantamiento arquitectónico de los edificios de Mexicali para la realización de un catálogo del patrimonio de esta ciudad organizado por destinación de uso de los edificios estudiados; la generación de un mapa de correlaciones de las dinámicas del crecimiento de la ciudad misma. Cabe mencionar que el señalamiento de los productos creativos prácticos, hasta aquí enlistados, fue asistemático durante las entrevistas; se dio de forma espontánea y en general cuando los participantes quisieron proporcionar un ejemplo de algún tipo de resultado derivado de su trabajo académico de investigación.

Las entrevistas narran otra historia cuando, a la hora de solicitar de forma explícita a los participantes que mencionen los productos realizados en los últimos dos o tres años, éstos invariablemente señalan una gama de productos que hacen referencia a la difusión de los resultados de investigación. Estos incluyen memorias en congresos arbitrados, artículos, generalmente en coautoría, capítulos de libros, libros, ponencias y reportes técnicos.

Esta circunstancia, permite aprovechar el escenario delineado gracias a los resultados cuantitativos en este rubro ya que, se consideraron casi los mismos productos, con la excepción que en los datos cuantitativos se hace diferencia entre el rubro de los artículos arbitrados y de los artículos de difusión.

Los participantes, al contrario, al hablar de artículos, en general no señalan esta diferencia, a menos de que se le pregunte de manera explícita:

Pero claro, está la categoría de revista arbitrada ¿verdad? No indexada.

(RP): Sí

En revistas arbitradas, nada más fui coautora, en una revista arbitrada (Magda, 296:300);

...como titular me tocó trabajar en unos cinco, [...] y en todos los demás estoy

incluido ¡porque colaboramos en proyectos de investigación! Unos dieciocho artículos... tenemos, creo, que dos capítulos de libro. Hemos participado como en cinco congresos [...]

(RP): ¿estás hablando de artículos arbitrados?

Artículos arbitrados, tenemos tres ahorita (Alberto, 293:299)

Los libros que se mencionan hacen referencia a experiencias colectivas. Por ejemplo una participante señala el caso de un libro realizado como el resultado de un trabajo generado con las aportaciones de los alumnos a lo largo de una asignatura optativa durante varios semestres:

...y estimula mucho al alumno el hecho que se le dice que, [risas] no sabemos cuándo, pero se va a utilizar su trabajo. Y en la publicación que sacamos, en el libro, hay toda una página de todos los alumnos que participaron y que se les dan créditos. (Estrella, 131:131)

El producto más mencionado, como sucede en los resultados cuantitativos, es representado por las ponencias tanto en congresos nacionales como en congresos internacionales; también se citan los reportes técnicos.

En el capítulo anterior, se señalaba que el arquitecto académico de TC la FAD de la UABC, no es un académico altamente productivo, como define Fairweather (1999) cierto tipo de académico que destaca en productividad, y el valor promedio de su desempeño es generalmente inferior al promedio de los académicos a nivel nacional probablemente porque se desempeña en una unidad académica con vocación mixta. A raíz de esta suposición, se consideró únicamente una productividad intermedia de ambos grupos y sobre esta se realizó una segunda comparación. En el análisis que derivó, en esta ocasión la productividad del arquitecto académico resultó competitiva en casi todos los rubros con respecto a la productividad del académico a nivel nacional.

En el caso del estudio cualitativo, al no contar de manera sistemática con las cantidades producidas por cada rubro señalado no es posible, y no es este el fin, hacer una comparación entre los volúmenes de las productividades. Pero sí es posible hacer algunas consideraciones en apoyo a la suposición planteada en el segmento cuantitativo, y relativa a las condiciones de trabajo inherente a la FAD como unidad académica a partir de los datos cualitativo.

Grediaga (2000) indica que el tiempo que los miembros de una comunidad académica destinan a la investigación, como a una de las tareas del trabajo

académico, (así como el peso que se concede en los sistema de evaluación y reconocimiento al desempeño académico) depende estrictamente de la misión principal de la institución. En un trabajo anterior (Pinto, 2004) se puntualiza que en la organización del sistema educativo superior en México, la proporción de tiempo dedicada a las tareas sustantivas del trabajo académico, dentro de una misma institución, se relaciona fuertemente con la misión de la unidad académica en la cual se desempeña dicha comunidad académica. Al recordar, como una premisa, que este estudio se desarrolla en una unidad académica que como facultad tiene una misión de tipo mixto en la cual la investigación comparte la prioridad junto con la oferta de educación de pregrado y de educación de posgrado fuertemente orientada a la educación (Pinto, 2006), se señala lo siguiente. Al momento de realizar las entrevistas, casi la totalidad de los participantes desempeñaban cargos administrativos; de éstos, dos se encontraban, además, en su proceso formativo de posgrado. Lo anterior, aunado a la carga docente y a otras tareas que los participantes necesitan atender por encontrarse en una unidad con una misión y una vocación mixta (que responde tanto a necesidades formativas como de investigación), permite decir que la suposición planteada en el estudio cuantitativo es razonable en el caso de los participantes entrevistados, ya que éstos se desempeñan en un ambiente de trabajo (Pinto, 2004), cuyas condiciones no son del todo favorables para obtener un alto rendimiento en la productividad académica.

Además de los productos como publicaciones y ponencias, una quinta parte de los arquitectos académicos de la FAD de la UABC realizan otro tipo de productos en un porcentaje interesante. Según Boyer y Mitgang (1996) hay tipos de productos, que son más afines y más específicos para el ámbito disciplinario de la arquitectura, y que no encuentran cabida dentro de los sistemas de evaluación creados teniendo en la mente disciplinas con otras tradiciones más afines a las áreas duras. En el caso del estudio cualitativo se considera que estos productos corresponden a aquellos que los participantes mencionan y que se reportan al inicio de este apartado bajo la definición de productos creativos prácticos.

Como se ha visto, casi todos los participantes que señalan estar involucrados en proyectos de investigación, citan publicaciones y/o participación en congresos.

Magda, precisa una diferencia entre lo que publica como resultado del trabajo de investigación con los colegas en la facultad y lo que es parte de un esfuerzo personal y que se remite a una productividad que se desprende de su experiencia formativa. En la primera categoría incluye, citándolo con facilidad y determinación, la participación a congresos arbitrados y una colaboración en un trabajo arbitrado. Sin embargo, cuando cita la productividad asociada a su proceso formativo doctoral, aparece un poco menos segura:

También estoy procurando publicar... los ensayos que hacemos para el doctorado. [...] El último capítulo fue precisamente eso, preparar un ensayo para... que sea publicado, ¡sí es que lo aceptan! Lo sometí a arbitraje para ver si lo aceptan y se publica. Ese viene siendo un ensayo. (Magda, 265:269)

Se detiene en la descripción de la estructura de lo que define un ensayo a publicar, menciona algunos segmentos que lo componen como el marco teórico, su contenido y los antecedentes para refrendar que tiene estructura de un documento:

Y es... que tiene la estructura de un documento ¿verdad? Una estructura de un ensayo: ¡típica estructura de un ensayo! Y trata de cumplir con el concepto del ensayo (Magda, 271:271).

Es posible plantear que el ejercicio de la divulgación de los resultados del trabajo de investigación, que en las disciplinas de las áreas puras y/o duras se traduce en las publicaciones, producto asociado por antonomasia a dicha tarea (Pinto, 2004), no resulta, una práctica igualmente sencilla de realizar en el ámbito disciplinar de la arquitectura, y menos cuando se trata de un ejercicio individual. Como señala Ana:

El otro problema es que ¡se hacían los proyectos y no se publicaba! Entonces la importancia de publicar... entonces hubo que formar también a la gente ¡para poder publicar en las revistas! Porque... pues no es nada más ponerte a escribir sino que hay que respetar las reglas de la revista. Fijarte en el tipo de revista, qué tienes que hacer. Entonces, se ha ido capacitando también a la gente con cursos de apoyo para elaboración de publicaciones científicas. (0.2) ¡Y fue la única manera de poder empezar a ingresar al Sistema Nacional de Investigadores! (Ana, 112:112)

Así mismo Alberto narra una especie de auto-capacitación en la cual ya hay nuevas metas fijadas, para alcanzar los niveles más altos y prestigiosos, dentro del ejercicio de la publicación y, paralelamente, los reconocimientos más altos de los sistemas evaluativos del desempeño académicos que, especialmente respecto a la

realización de las tareas investigativas permiten el acceso a compensaciones agregadas al salario básico:

Bueno, a ver, antes de dedicarnos así al cien por ciento a la investigación, trabajaba básicamente con congresos nacionales [...] era una manera de... irnos fogueando, ir conociendo cómo se publica. Posteriormente ya avanzamos un poquito los capítulos del libro [...] e... tenemos algunas publicaciones en Europa, pero muchas de ellas no son arbitradas sino que son congresos europeos que pues publican, lo mandan a revistas ellos mismos. Y las revistas indexadas, ahorita es el siguiente objetivo, ya centrarse un poquito más en ellas buscando el SNI. (Alberto, 301:303)

Frente a este ciclo ya fuertemente establecido, en el contexto de la educación superior mexicana, en el cual a una productividad según las normas corresponde una evaluación positiva y a ésta el acceso a cuotas de dinero y de prestigio diferenciales, hay quien se rebela y decide no “entrar al juego”:

Ahí es donde yo no estoy de acuerdo: que TODAS las publicaciones científicas deben tener cifras, fórmulas por eso ¡la publicación científica se me hace demasiado exigente! Se me hace que son estándares de ciencias exactas que no se pueden aplicar a las ciencias sociales. Y el organismo está catalogado como una ciencia social. Es por eso también que difícilmente uno como arquitecto ¿verdad? como urbanista ¡puede publicar en revistas científicas! porque luego luego te dan para atrás. “¿Cuál es tu hipótesis? ¿Cuál es tu fórmula? ¿Cuál es tu ecuación?” ¿Ecuación de qué? [risas] (Atilio, 165:165)

Siento que la investigación se ha burocratizado demasiado ¿No? hay veces, es mi sentir, que se produce más por el puntaje que por el afán de conseguir unos buenos resultados ¿no? Al grado de... desafortunadamente... pues no sé, producir un artículo, una ponencia y reciclarla cambiándole el nombre para presentarla en otro lugar ¿no? Que lo he visto ¿no? No hablo, sin bases. Entonces, pues eso como que me... sí, es un poco irritante y pues, no sé. Creo que se tiene que tener más y más cuidado y supervisión en eso. (Fabio, 133:133).

Lo anterior presenta un escenario aparentemente dividido entre los arquitectos que desde la academia reclaman espacios investigativos más afines a las características propias de la disciplina (Boyer y Mitgang, 1996), pero sobre todo criterios evaluativos que tengan en cuenta que no toda la productividad de un campo de conocimiento situado entre lo humanístico-artístico y lo tecnológico se puede reconducir a la redacción de artículos o a la generación de patentes, y un grupo de académicos arquitectos que, aún con muchas dificultades han logrado encontrar un camino legítimo y exitoso en el cual aparentemente hay un espacio de diálogo entre la arquitectura, o algunos aspectos muy específicos de esta disciplina, la investigación y la difusión de los resultados de esta última.

#### 6.4.4 Los foros académicos para la arquitectura como disciplina

Al hablar de difusión en este ámbito disciplinar, parece lícito preguntarse cuáles son, y si realmente existen, foros académicos para la arquitectura.

En este trabajo cuando se habla de foros se hace explícitamente referencia a un espacio (real o virtual) en el cual es posible comunicar los avances que se realizan en el conocimiento en un determinado campo disciplinar. En esta definición se distinguen dos tipos de foros: el primero que privilegia la comunicación en vivo (conferencia, congreso) y que puede contemplar un momento en el cual dicha comunicación pasa a ser un documento escrito (memorias de congresos, publicaciones posteriores, etc.), y el segundo dedicado esencialmente a la comunicación que se realiza a través de la publicación, ya sea de divulgación o arbitrada, en revistas especializadas por ello.

A partir de esta premisa, no parece trivial señalar que el ámbito disciplinario de la arquitectura cuenta con una amplia y consolidada tradición de congresos de gran impacto, popularidad y glamour como son la *Bienal de Arquitectura de Venecia* y/o los *Congresos Internacionales de Arquitectura Moderna* (CIAM) organizados por la Unión Internacional de Arquitectos (UIA), solo para citar algunos, así como con revistas de altísimo nivel y prestigio como las internacionalmente reconocidas *Arquine* o *Domus* o la prestigiosa revista *L'architecture d'aujourd'hui*, fundada en 1930 y entre las revistas preferidas, para realizar sus publicaciones, de los arquitectos contemporáneos mexicanos citados en el trabajo de Noelle (1999), por haber realizado una labor desatacada durante el siglo XX.

Estos foros, sin embargo, dedicados esencialmente al diseño arquitectónico, y por lo tanto al aspecto más creativo de la disciplina, difícilmente cumplen con las necesidades que los arquitectos tienen desde la academia, y en especial desde la academia mexicana. Lo anterior podría ser la explicación por la escasa productividad expresada con la variable *artículos profesionales escritos para un periódico o revista de difusión* lo cual, como se comentaba en el capítulo anterior, es algo que sobresale si se considera que, en arquitectura, como indica Stevens (2012) hay más revistas de difusión que de tipo académico.

Y es que participar en foros únicamente o prevalentemente dedicados al diseño arquitectónico, a pesar de representar experiencias notablemente enriquecedoras, no permite cubrir, por ejemplo, la cuota de publicaciones con las características requeridas necesarias, como ya se ha indicado ampliamente, para pasar el filtro de los sistemas evaluativos que permiten a un académico mexicano el acceso a niveles diferentes de ingresos, de recursos para su actividad científica pero también a niveles diferentes de prestigio académico.

Lo anterior es ampliamente documentado en el trabajo de Boyer y Mitgang (1996) en el cual los autores mencionan las dificultades que viven los académicos que se desempeñan en las escuelas de arquitectura para lograr ver evaluado su mejor trabajo, el trabajo creativo aplicado, de la manera más oportuna. Pero con mayor fuerza, los autores se refieren la porción de este grupo de académicos que se dedica a la parte medular de la formación en arquitectura y que es la que se expresa a través del diseño arquitectónico. Tal y como los autores lo señalan:

Un académico de una prestigiosa institución privada describe las dificultades para obtener reconocimiento en su campus: “la manera en la cual, como diseñador, soy evaluado y lo que constituye ‘investigación’ no está en línea con la tradición académica [...] Cuando me siento con el coordinador cada año, los mensajes son ambiguos y los requerimientos para obtener promoción y definitividad son borrosos” (Boyer y Mitgang, 1996, p. 54).

Ante esta situación, se consideró oportuno girar el cuestionamiento inicial “¿hay foros para la arquitectura?” a los arquitectos académicos participantes. Los foros que se citan son tanto congresos como revistas.

Se mencionan congresos nacionales y frecuentemente congresos internacionales, realizados en Europa, en Brasil, en Singapur, en Dubay, en Cuba. Al preguntar de forma explícita si se trata de congresos de arquitectura, las respuestas dibujan un panorama en el cual, en el contexto científico, que es el único que permite el cumplimiento de los parámetros, al parecer no existe tal cosa. Se menciona un congreso anual “de energía solar” que se realiza en México y “que tiene un área de arquitectura bioclimática”, otro que se realizó en Cuba sobre “medioambiente y entorno construido”; un evento llamado Cátedra, organizado por el Consorcio de Universidades Mexicanas (CUMex) que opera en ocho áreas del conocimiento entre las cuales se encuentra la arquitectura.

Al mencionar con cierto orgullo que los resultados de las investigaciones desarrolladas en su grupo de investigación (bioclimatismo) se van difundiendo, Magda indica que esto se da “en foros específicos”. Nuevamente cuestionada respecto a cuáles son los foros específicos para la arquitectura, aclara que:

En el área de bioclimatismo lo que es energía, fuentes alternas de energía... ENERGÍA... ¡Todo lo que es energía tiene su foro! (Magda, 282:282).

Al parecer la arquitectura como disciplina, por sí sola no tiene suficiente poder de convocatoria. Alberto señala que existen:

Algunos eventos latinoamericanos que tienen un área específica de arquitectura... no se cierran solamente a arquitectura porque no tienen tal demanda como para organizar un [...] congreso de arquitectura puramente (309:309).

Ana, confirma la debilidad de la arquitectura como disciplina para realizar un congreso con la calidad y solidez de un congreso científico:

Mira, los congresos que hay son generales, y en arquitectura te puedo decir que todavía están muy por debajo de [riendo] de dar un nivel ¿verdad? (Ana, 118:118)

Pero introduce otro elemento disciplinario que parece cumplir con estas características:

Pero los congresos que son en el área de urbanismo, ahí sí son muy, MUY formales en términos de... de investigación y de... y ¡de las mismas publicaciones que se elaboran a partir de los congresos! Porque pasan por arbitrajes, pasan por comités editoriales... más o menos con gente en el campo... ¡a nivel nacional e internacional tienen pares! (Ana,118:118)

Igualmente en términos de foros para publicar, al parecer “revistas hay pocas” y las que hay si ofrecen espacios para publicaciones, que tienden a lo ingenieril o a los aspectos sociales económicos de la planeación urbanística

¡Bueno! Hay revistas indexadas, especializadas, como *Energy and Buildings* [...] luego hay otras como *Energy and Environment* que son indexadas pero ¡tienen un perfil para arquitectos! (Alberto, 315:315)

Ahora, revistas ¡sí las hay! El problema es la categoría de la revista y ¡el público que tiene la revista! Pero digamos que son pocas las revistas que están en el CONACyT ¡En arquitectura! Pero son más las revistas que están por la parte del urbanismo, que tienen que ver con ¡temas sociales económicos o de planeación! (Ana,118:118).

Para cerrar, se señala que la pregunta que había abierto este apartado y que cuestionaba acerca de la existencia de foros específicos en arquitectura tiene una respuesta ambivalente. Por un lado, sí, hay foros específicos para la arquitectura y son de excelente calidad y prestigio; sin embargo, su carácter orientado

esencialmente al diseño, no los hace aptos para responder a las características académicas requeridas, con siempre mayor fuerza, para la investigación en el contexto de la educación superior. Por otro lado, los foros que permiten cumplir con los requisitos que se solicitan por los programas de evaluación al desempeño académico, y de los cuales ya se ha hablado ampliamente, privilegian únicamente algunas áreas de la arquitectura; entre éstas la que se refiere al urbanismo y la que se refiere al aspecto más ingenieril de esta disciplina.

Del privilegiar los aspectos más ingenieriles de la arquitectura para obtener un espacio de productividad competitivo, se hablará en el siguiente y último apartado.

#### **6.4.5 El lado ingenieril de la arquitectura y una historia de éxito académico**

El tema de la arquitectura que como disciplina define un ámbito propio con características que *coquetean* en momentos con las bellas artes y en otros con las ingenierías, a pesar de su aparente frivolidad se vuelve central cuando, de la definición del ámbito disciplinario se pasa a la estructuración de un sistema que evalúa dicho ámbito, tanto en términos formativos como en términos productivos.

Este es el caso de los Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior (CIEES) instituidos a principios de los años 90 por la Secretaría de Educación Pública en perfecta sintonía con las nuevas políticas públicas que en esos años apuntaban a la evaluación como una medida para salir de la crisis. Tal y como se puede leer en su página en Internet:

**Los Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior, A.C.**, son nueve cuerpos colegiados, integrados por pares académicos del más alto nivel de las instituciones de educación superior de todo el país. Su misión fundamental es evaluar las funciones y los programas académicos que se imparten en las instituciones educativas que lo solicitan y formular recomendaciones puntuales para su mejoramiento, contenidas en los informes de evaluación, que se entregan a los directivos de las instituciones.” (Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior, A.C., 2013a, s.p.)<sup>10</sup>.

---

<sup>10</sup> La evaluación diagnóstica de programas académicos, de funciones institucionales y de proyectos es la función principal a la cual dedican los mayores esfuerzos. Otra función importante es representada por la acreditación y reconocimiento de programas académicos. Ésta se realiza a través de órganos especializados en los que participan las instituciones educativas, los colegios y otras agrupaciones profesionales, los empleadores y el gobierno federal. Otras funciones son: la dictaminación de proyectos y la asesoría a instituciones de educación superior. (Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior, A.C., 2013)

Sin embargo la historia de su formación proporciona una evidencia de cuán difícil sea establecer un espacio pertinente para la arquitectura como disciplina, en este caso en una tarea de tipo evaluativo. Cuando los CIEES nacen, en junio de 1991 el Secretario de Educación Pública instala los primeros cuatro comités: Comité de Administración; Comité de Ciencias Agropecuarias; Comité de Ingeniería y Tecnología y Comité de Ciencias Naturales y Exactas. Dos años más tarde, en enero de 1993 se instalan otros cuatro comités: Comité de Ciencias de la Salud, Comité de Ciencias Sociales y Administrativas, Comité de Educación y Humanidades y Comité de Difusión y Extensión de la Cultura. Solo año y medio después, en junio de 1994, tras la solicitud de los académicos que se desempeñan en el ámbito disciplinario de la arquitectura, el Secretariado Conjunto de la CONPES instala al noveno comité: Comité de Arquitectura, Diseño y Urbanismo (Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior, A.C., 2013b).

Al mencionar este suceso, una participante lo define como una meta alcanzada y anhelada después de un desconcertante periodo de no pertenencia a ningún ámbito, ni siquiera por proximidad. Por esta proximidad ante citada a las bellas artes o a las ingenierías. En sus palabras:

...y eso fue un logro porque antes siempre entrábamos con... ¡con los ingenieros! [...] Y no es que estemos ¡peleados! ¿Verdad? Pero... tampoco ¡nos querían los artistas! ¡Eh! Porque también es... [...] un pleito ahí como medio raro ¿verdad? No te quieren los ingenieros, pero... ¡también los artistas! No eres totalmente un artista como para merecer estar en... ¡en otro campo! (Ana, 180:184).

El relato de la institución paulatina del los CIEES, de la cual la creación del Comité de Arquitectura, Diseño y Urbanismo representa el epílogo, resulta útil como testimonio de la dificultad para ubicar a los productos de la arquitectura dentro de un espacio evaluativo creado esencialmente a partir de criterios que, como ya se señaló, no pueden valorar el talento y los intereses específicos del ámbito de esta disciplina (Boyer y Mitgang, 1996).

En este panorama, aparentemente hostil para obtener visibilidad en la investigación en arquitectura, de los datos cualitativos, emerge una historia de éxito académico.

Un grupo de arquitectos académicos, a partir de sus intereses personales (que giran en torno al bioclimatismo), fortalecidos por una formación de posgrado pertinente (casi todos ya cuentan con doctorado), encuentran un espacio exitoso en el ámbito de la arquitectura que les permite compartir un conjunto de objetivos académicos y objetos de estudio (Secretaría de Educación Pública, s.f.) y fortalecerse en el campo de la investigación como un grupo de estudio, “consolidado como cuerpo académico” como señala una participante. Como grupo, o cuerpo académico consolidado, tienen “algunos proyectos de investigación”. Se menciona una actividad de investigación de carácter “interinstitucional en colaboración con otras escuelas del país”, siete instituciones en total, y de la cual este grupo lleva la coordinación.

Evidentemente, los proyectos logran acceder a financiamientos, en ocasiones “un montón de dinero”; cuentan con una productividad amplia y consistente, que logra tanto la generación de productos específicos del área de arquitectura, como la propuesta para una “vivienda económica adecuada a las condiciones climáticas de esta región”, como de aquellos productos clásicos, aptos para obtener el reconocimiento de sistemas de evaluación externos como:

Capítulos de libros [...] reportes técnicos, varios reportes técnicos... publicaciones en revistas, presentaciones en congresos, nacionales e internacionales. (Ana María, 310:312).

Al parecer, no encuentran problemas para encontrar foros de prestigio que respondan a los requisitos de los programas de evaluación externos, tanto a nivel nacional, como a nivel internacional:

Hay un congreso de energía solar aquí en México, que tiene un área de arquitectura bioclimática, que se hace cada año. Allí yo creo que tengo [...] unos diez años publicando. Desde que entré aquí, tengo por lo menos uno o dos artículos en cada evento ¡TIENE un área específica de arquitectura! (Alberto, 307:307);

Estuvimos en Cuba hace poquito [...] porque también en Cuba hubo un congreso sobre medio ambiente [...] y en entorno construido (Magda, 345:349);

También en tema de publicaciones, cuentan con revistas arbitradas e incluso indexadas en la cuales sus trabajos tienen cabida, como las revistas *Energy and Buildings* y *Energy and Environment*, ya mencionadas en el apartado anterior y, a

nivel nacional “está la revista *Palapa* de la Universidad de Colima”, también arbitrada e indexada.

Cabe mencionar que los académicos involucrados en esta experiencia investigativa, hablan de la misma usando, constantemente, expresiones que manifiestan cierto gozo y satisfacción. Ana María es muy clara al respecto:

Algo que a mí se me hace suave, es que ¡aquí [en el campo de la investigación] se pueden hacer estudios! O sea, puedes hacer un estudio de cómo funciona un fraccionamiento: tú puedes decir “funciona bien”, “funciona mal” en términos de energía. Entonces ¡eso es! Además que es ¡la parte bonita de la investigación en *Arquitectura!* (380:382).

Frente al caso de esta experiencia que contradice a la literatura, parece lícito preguntarse qué es lo que, en esta historia, determina la diferencia. La respuesta reside en lo que se mencionaba al final de párrafo anterior cuando, en la búsqueda de foros para la arquitectura, se encontró que para el ámbito disciplinario representado por el espacio más propiamente dedicado al diseño no parece haber un foro que reúna los requisitos que garantizan el acceso a los premios a la producción académica. Al contrario cuando en el territorio pertinente a la arquitectura como disciplina, los académicos dejan el centro (el diseño arquitectónico) y se acercan a las orillas que colindan (Becher, 2001) con las disciplinas más familiarizadas con el rigor científico y por lo tanto más duras, como por ejemplo lo es la ingeniería, la actividad investigativa y los productos que a esta corresponden se colocan más fácilmente en un espacio rentable para la trayectoria académica.

Esto parece un concepto que queda bastante claro a todos los actores involucrados: tanto a los que se mueven ‘dentro’ la experiencia narrada, como a los que se encuentran ‘fuera’ de ella y la citan, o simplemente citan una realidad paralela posible, antitética en cuestiones de evaluación de la productividad, a la arquitectura:

Sí, en cuestión de patentes y todo eso, la arquitectura no es fácil porque ¡son muy subjetivas las cosas! Cuándo adquieren ese carácter es ¡cuando las investigaciones se cargan hacia el lado ingenieril! (Estrella, 183:183)

La investigación, se carga “al lado ingenieril” también en el caso de la experiencia exitosa citada:

...hay otros maestros, son arquitectos y están trabajando en un material. En particular en el estudio de los desechos de la papelera y todas las posibilidades de hacer un block que tenga como base ¡desechos de una empresa! Se va hacia la arquitectura pero es tan, tan, tan PUNTUAL ¿verdad? que caemos en estas cuestiones de pruebas de resistencia, de prueba de transmisión de calor de todo esto que ¡se van más hacia esta parte ingenieril! (Estrella,183:183)

Unos de los participantes, que es parte integrante de la experiencia de trabajo investigativo realizado en el “lado ingenieril de la arquitectura”, al preguntarle su opinión acerca de qué se considera investigación en la institución, señala:

a pesar de que somos arquitectos, yo estoy en la maestría ,estoy formado por ingenieros; la verdad! [...] Mi parte fuerte es sacarle lo ingenieril. Por ejemplo mi tesis de maestría fue el desarrollo de un material constructivo. [...] es algo que realmente... lo trabajamos aquí, con asesores cubanos. Lo desarrollamos en la escuela de Ingeniería, en el laboratorio de Ingeniería.[... luego] mi tema del doctorado fue un modelo matemático de confort térmico.[...] aunque soy arquitecto, estamos trabajando ESTADÍSTICA [...] a pesar de que somos arquitectos tenemos un perfil, por lo menos yo en lo personal, un poquito más recargado hacia la ingeniería [...] con números, evaluaciones cuantitativas... muy poco lo cualitativo, lo subjetivo, muy poco. Y básicamente desarrollo tecnológico, desarrollo de modelos y evaluación térmica de edificios.

(RP): Entonces de alguna forma tu investigación como que se acerca al área, vamos a decir, dura?

Sí (Alberto, 226:238)

Y en otro segmento de entrevista, al preguntarle las razones de su permanencia en la academia, vuelve a refrendar su conciencia acerca de su formación y acerca de qué lado del territorio de la arquitectura, es que su trabajo de investigación toma forma. En sus palabras:

Algo que también influyó mucho fue...es que tengo una formación por ingenieros, o sea, aunque trabajamos con arquitectos, nuestro maestro de...por ejemplo de meteorología es ingeniero, nuestro maestro de termodinámica es ingeniero, obviamente, nuestros maestros de la parte mecánica son ingenieros todos, tenemos asesores en química para el mezclado de los materiales. Sí, hubo una...una combinación de la parte artística que maneja, por decirlo de una manera, el arquitecto, contra la parte metodológica que se maneja en ingeniería. (Alberto2, 34:34)

Parece evidente que la arquitectura ofrece espacios distintos para la generación del conocimiento nuevo. Se considera realmente digno de mención el hecho que, en este ámbito, se desarrollen experiencias exitosas como la que se ha descrito hasta aquí. Conjuntamente, se considera que el contexto ambiental extremo en términos climáticos, que caracteriza Mexicali, propicia el desarrollo de

una línea de investigación tan sólida en este sentido. Lo que parece importante destacar es que en la FAD de la UABC un grupo de arquitectos académicos ha logrado generar un espacio de investigación sólido y necesario y que genera aportaciones sustanciales al avance del conocimiento en el ámbito disciplinario de la arquitectura sin importar a cual lado de esta disciplina se orienten sus productos.

Le Corbusier (1979) hace referencia a dos vocaciones que permiten la realización del entorno construido y que son “la del ingeniero y la del arquitecto. Una desde hace tiempo en camino. La otra, por lo contrario, dormida” (p. 6). El autor (1979), apoya su conceptualización, con una imagen, que se presenta a continuación en la Figura 22.

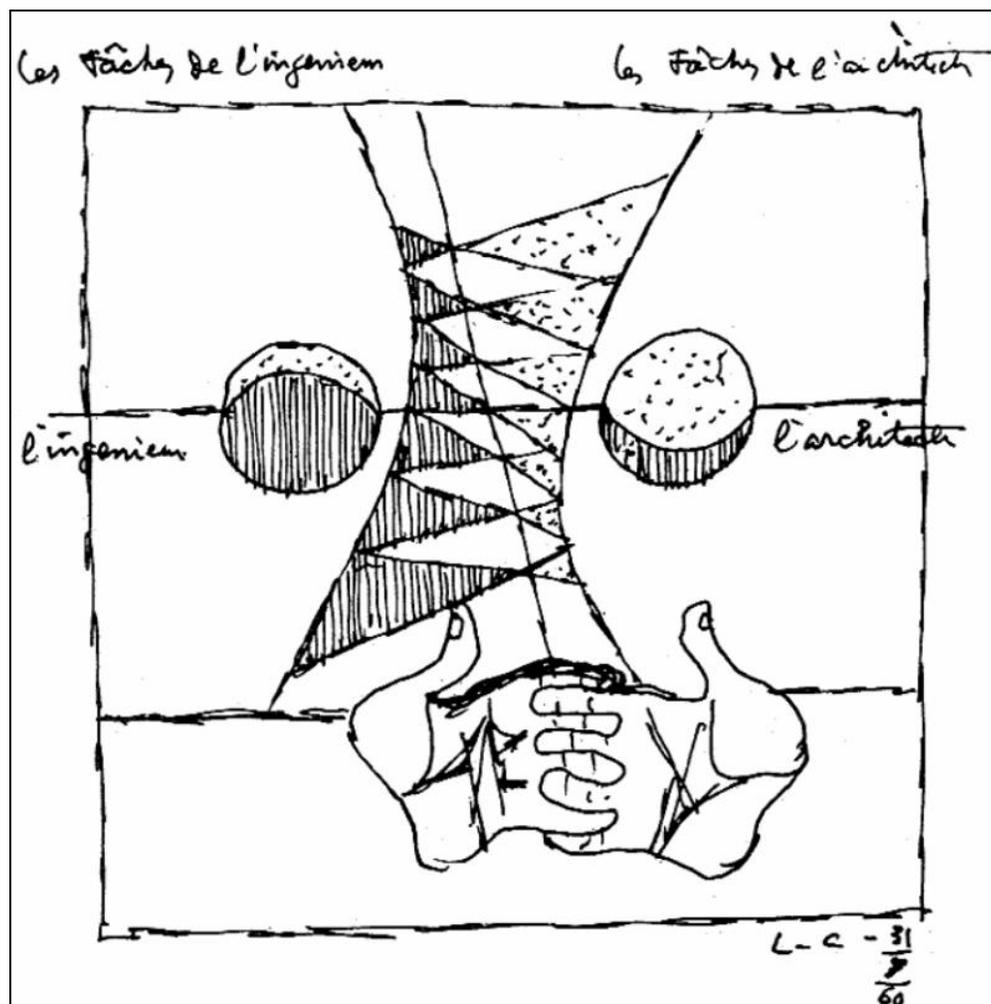


Figura 22. Interacción y equilibrio entre arquitectura e ingeniería (Croquis realizado por Le Corbusier, 1979)

En este caso, el autor menciona una rivalidad entre las dos vocaciones y a partir de allí subraya la importancia de un trabajo conjunto entre la ingeniería y la arquitectura, en una asociación cuyo símbolo aparece en la parte inferior del dibujo: “dos manos con los dedos cruzados, don manos horizontales, al mismo nivel” (Le Corbusier, 1979, p.7). Parece aquí muy importante subrayar que, en la experiencia de los académicos participantes de la FAD de la UABC no hay rastro de la rivalidad mencionada por el maestro. Al contrario las narraciones de los académicos entrevistados hablan de un constante encuentro productivo entre la arquitectura y la ingeniería, precisamente el mismo encuentro de saberes que permitió la abertura de una línea de investigación muy fértil así como la generación de un cuerpo académico ya consolidado al momento del estudio, y el alcance de un nivel de productividad satisfactorio y premiado por los respectivos programas de evaluaciones al desempeño académico.

No obstante, parafraseando a Le Corbusier, para que el equilibrio siga intacto y no se desvirtúe la naturaleza de la arquitectura, se considera necesario que paralelamente al espacio de exploración de los aspectos que se refieren al lado ingenieril de esta disciplina, ya abierto de manera exitosa, se asocie con urgencia otro que atienda a los aspectos más creativos y referidos en particular al diseño arquitectónico para que la horizontalidad de línea descrita para las “dos manos” se conserve de manera duradera.

A continuación, el próximo y último capítulo, se presentan las conclusiones de este trabajo.

## **CAPÍTULO 7. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES**

Este trabajo se realizó con el propósito central de describir de manera exploratoria **qué hace y cómo concibe su trabajo el arquitecto académico a partir del estudio del personal académico de tiempo completo de la FAD de la UABC.**

Como se trató de un estudio de carácter exploratorio, las conclusiones a las cuales permitió llegar se presentan en este segmento del trabajo como “una etapa inicial en un proceso continuo de investigación” (Selltiz et al., 1979, p.70).

Para dar cuenta de las conclusiones, la estructura de este capítulo consta de seis apartados. En los primeros cuatro se presentan las conclusiones a las cuales se llegó para contestar a las preguntas de investigación para alcanzar el cumplimiento del objetivo general. En el apartado siguiente se presentan las conclusiones generales así como las aportaciones específicas de este trabajo. Finalmente el último apartado se dedica a las recomendaciones y a las nuevas preguntas que emergieron a lo largo de este estudio.

### **7.1 Caracterizaciones que el análisis de la literatura permitió en torno al objeto de estudio**

Al encontrarse frente a un problema de investigación en torno al cual el análisis de la literatura mostraba un conocimiento reducido, un objetivo que pareció necesario plantear fue la organización y el análisis de la información encontrada. Ésta se caracterizaba por ser poco amplia, en ocasiones fragmentada, en otras no del todo evidente y, en general, se encontró gracias a una búsqueda meticulosa que se realizó en los capítulos generales, como las introducciones e incluso en los prólogos, de textos sobre arquitectura orientados a cuestiones muy específicas de esta disciplina.

A partir de esta premisa, en este apartado se pretende dar cuenta de los resultados que se alcanzaron al *analizar de qué manera la literatura relativa al tema caracteriza a la arquitectura como campo disciplinario y a los arquitectos como profesionistas y como académicos y cómo describe su quehacer en el contexto de la educación superior.*

Para esto, en primer término se presenta la caracterización de la literatura relativa al campo disciplinar de la arquitectura, mientras que, en un segundo momento se presentan los hallazgos relativos a los arquitectos como profesionistas para cerrar con los arquitectos académicos y la descripción de su quehacer en la academia.

### **7.1.1 La arquitectura como campo disciplinario inexistente en el mapa del territorio intelectual**

Para contestar a la primera parte del primer objetivo se tomó en cuenta principalmente el trabajo de dos autores, considerado importante en el campo de afiliación disciplinaria (Becher, 2001; Clark, 1987, 1991), y tras su análisis se concluyó que:

- La literatura especializada relativa a la afiliación disciplinaria, consultada para este trabajo, en ningún momento menciona la arquitectura de manera explícita, ni a sus disciplinas colindantes (Becher, 2001) como pudieran ser, por ejemplo, por el lado duro la ingeniería civil y por el lado blando las artes plásticas; ni disciplinas afines como pudieran ser el diseño, la urbanística o el paisajismo.

Tras esta conclusión, para cumplir con la meta de llegar a una caracterización de la arquitectura como disciplina, se retomó la clasificación del conocimiento académico propuesta por Becher (2001) y a partir de allí, y de algunos planteamientos teóricos acerca de la naturaleza dual de este campo disciplinario (Alberti, 2012; De Visscher, 1992; Le Corbusier, 1979; 2008), se generó una propuesta en la cual la arquitectura se ubica entre los territorios intelectuales de las disciplinas aplicadas, en un espacio que se coloca entre las áreas disciplinarias duras, o científico abstractas, y las blandas o disciplinas artístico concretas.

### **7.1.2 Los arquitectos, como profesionistas y como académicos, en la literatura**

En el primer objetivo, se planteaba también analizar de qué manera la literatura especializada caracteriza a los arquitectos como profesionistas y como académicos y cómo describe su quehacer en el contexto de la educación superior.

Para esto, en un principio se realizó una revisión de la literatura relativa al desarrollo histórico de las profesiones en México a través del cual se rescatan los momentos principales de la profesión de arquitecto.

**La profesión de arquitecto en la perspectiva de la historia de las profesiones en México.** En 1599, durante la época colonial, se funda el gremio de albañiles y arquitectos. La arquitectura no representaba, en esta época, una profesión destacada ya que no derivaba de una formación académica.

A finales del siglo XVIII, la arquitectura es finalmente admitida en el contexto de la educación superior, al ser una de las cinco carreras que se ofertaban en la academia de San Carlos. Una vez graduados en dibujo, los alumnos integraban sus estudios con cursos de matemáticas, diseño arquitectónico y arte de la construcción.

Durante los primeros cincuenta años de independencia, cuando los profesionistas gozaron de un prestigio relativo y se encontraban entre las clases que tenían derecho al voto, los arquitectos, se consideraban como académicos que poseían grados en ciencia, por lo cual les tocaba pagar las tarifas más caras de los impuestos sobre las profesiones.

En esta época, era muy reducida la presencia de estos profesionistas: en 1845 la Ciudad de México no contaba con arquitectos; diez años más tarde, 14 arquitectos representaban 2% del total de los profesionistas.

De 1867 a 1910, el debate ocasionado por la dificultad de interpretación del artículo tercero constitucional, relativo al ejercicio de la profesión propicia un clima de confusión en torno este asunto central. En este contexto, en 1855 una ley autoriza los ingenieros civiles de formación militar a fungir como arquitectos. Para complicar las cosas, en 1869 la especialidad de arquitectura se transfiere a la Escuela de Ingenieros, donde cambia de tal forma que los títulos que se otorgan

son de arquitecto-ingeniero. Los maestros de obra, que seguían formándose en la Escuela de Bellas Artes, aprovecharon la circunstancia y se extralimitaron ejerciendo como arquitectos. En 1877 la especialidad *maestro de obra* desaparece de la Escuela de Bellas Artes, y vuelve a aparecer la de arquitectura. En Jalisco, en la Escuela Libre de Ingenieros que se funda en 1901, con dos años más de estudio en el área de arquitectura, a los alumnos se les extendería el título de Ingeniero Civil y Arquitecto.

Todo lo anterior favorece cierta ambigüedad entre las competencias de ingenieros y arquitectos, la cual persistiría ante el público que, por falta de un conocimiento específico, seguiría contratándolos de forma indistinta.

Además las compensaciones económicas fijadas por ley para ingenieros civiles y arquitectos, para el año de 1870 eran tan bajas que no compensaban la inversión de tiempo y esfuerzo de tantos años de estudio.

Con la llegada del siglo XX, se multiplicaron las ofertas formativas, tras la fundación de instituciones como la UNAM en 1910 y el IPN en 1936, y la generación de nuevas carreras por parte del Colegio de México y de Instituto Tecnológico de Monterrey. Lo anterior propicia la atribución de prestigios diferentes a títulos iguales mas otorgados a partir de formaciones heterogéneas en cuantos a contenidos disciplinarios. Tras la evidente necesidad de un organismo que revisara las condiciones mínimas para poder ejercer las profesiones, en los años cuarenta nace la Dirección General de Profesiones.

En este contexto, es significativo que en diciembre de 1945 la Sociedad de Arquitectos Mexicanos (SAM), fundada a principio el siglo, elige la primera mesa directiva, entre arquitectos egresados del IPN como egresados de la UNAM, de lo que, a partir de este momento será el Colegio Nacional de Arquitectos de México (CAM).

Se concluye que:

- Los arquitectos como profesionistas, a lo largo de la historia de las profesiones en México, demuestran tener un espacio que no es sobresaliente ni por el número de profesionistas que constituyen la corporación, ni por prestigio que gozan. La dualidad que pertenece al

ámbito disciplinar de la arquitectura, contendida entre la perfección y el rigor de las matemáticas y la creatividad y originalidad del diseño, se refleja también en los aspectos prácticos cotidianos de la profesión misma. En su etapa formativa, por ejemplo, la carrera de arquitectura se ofrece tanto en instituciones dedicadas esencialmente al arte (como el caso de la Academia de San Carlos), como en instituciones orientadas a estudios ingenieriles (como la Escuela Libre de Ingenieros de Jalisco). Finalmente, al término de una formación académica que resulta más extensa que la de otras profesiones, el mercado laboral de nuevo se ofrece con un panorama en el cual la ambigüedad y la confusión respecto a las competencias específicas de los arquitectos, especialmente comparadas con aquellas de los ingenieros, resultan poco claras y lo anterior desemboca en una competitividad inadmisibles entre profesiones que en realidad deberían de atender a demandas del mercado esencialmente diferentes.

**El arquitecto: la caracterización de la literatura.** De los datos recabados del análisis de la literatura en torno a la figura del arquitecto como profesionista se concluye lo siguiente:

- El arquitecto es un profesionista, generalmente varón, cuyas ideas o soluciones, constituyen una clase de productos que envuelven, literalmente, las vidas de quienes los solicitan (Le Corbusier, 2008). Como en pocas otras profesiones, su legado, teóricamente, trasciende la vida biológica del profesionista arquitecto (Lewis, 2007) quien conlleva, por ende, una carga enorme de responsabilidad histórico cultural asociada a sus acciones profesionales. Si el arquitecto es joven y se acaba de asomar a la profesión (Noelle, 1999) los éxitos que pueda tener, difícilmente pueden indicar un camino maduro y ya congruente. La profesión actualmente se desarrolla en grupos interdisciplinarios en los cuales el arquitecto funge como coordinador ya que es quien concibe el proyecto y es el único que puede comunicar cómo su propuesta debería

ser y verse (Kostof, 1977). Además de respetar ideales estéticos, el arquitecto debe tener en cuenta cuestiones relacionadas con el respecto del medio ambiente pero también con su responsabilidad, por cuestiones relacionadas con la salud la seguridad y la integridad psicofísica de la sociedad, (Attaianese, 1997, Unión Internacional de Arquitectos, 2002). Finalmente, un aspecto señalado por la literatura como muy peculiar de esta profesión se refiere al tema de las remuneraciones inadecuadas e irregulares.

### **El arquitecto académico: una rareza en la literatura especializada.**

Para hablar del arquitecto como académico, se consideró como punto de partida la aportación de Brunner y Flisfisch (1989) que señalan una actividad académica esencialmente docente, orientada a la formación de profesionistas, para profesiones no académicas, y realizada por un segmento de la comunidad profesional que considera dicha actividad únicamente como un elemento en segundo plano en su vida laboral.

Al considerar profesiones no académicas aquellas profesiones que tienen dos mercados laborales de referencia, más cuyo mercado preferente ha sido históricamente el mercado profesional, en este trabajo se planteó que, entre estas últimas, se puede considerar a la arquitectura. Este marco permite concluir que:

- la escasez de la información que se ha encontrado en la literatura acerca del trabajo de los arquitectos en el campo de la academia, es posible que dependa de una asunción previa e implícita en la cual muy poco se toma en consideración la actividad académica de aquellos profesionistas que, como Brunner y Flisfisch (1989) señalan, se dedican a las profesiones no académicas. Cuando esta actividad es tomada en cuenta, los estudios que se producen en el campo de la arquitectura, lo hacen a partir de un planteamiento que tiene en cuenta esencialmente el desempeño de los arquitectos como docentes o formadores. Sin embargo, el trabajo de Boyer y Mitgang (1996), a pesar de ser un estudio esencialmente orientado a los aspectos formativos en las escuelas de arquitectura

norteamericanas, dedica un espacio específico a examinar el quehacer académico como la suma de diferentes tareas en el contexto de una diversidad enriquecedora; en otros documentos, cuando existe, la alusión a la terea de investigación es ocasional y fragmentada.

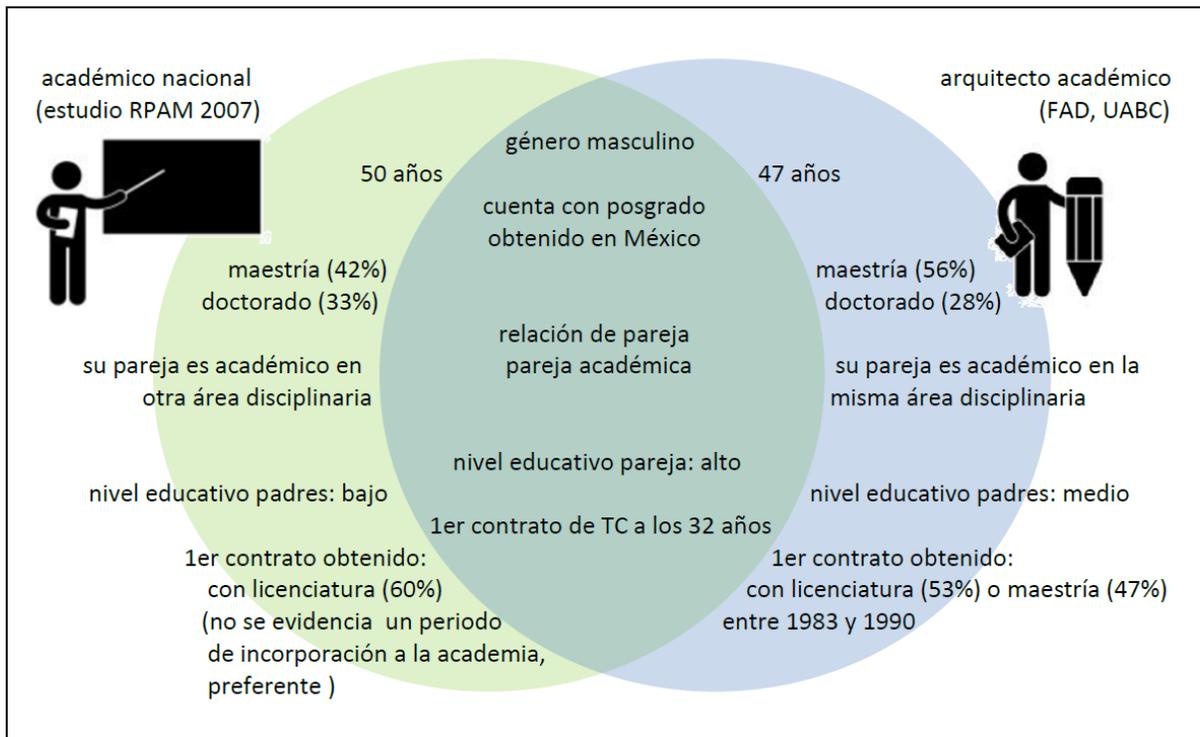
## **7.2 El perfil del arquitecto académico de la FAD de la UABC, caracterizado en el marco del estudio nacional sobre académicos, RPAM 2007**

En este apartado se presentan las conclusiones a las cuales se llegó para caracterizar el perfil del arquitecto académico de la FAD de la UABC

El análisis de los datos cuantitativos permitió describir al arquitecto académico de la FAD de UABC como un académico de género masculino, con una edad promedio en torno a 47 años, con una relación de pareja. Su pareja trabaja generalmente como académico y en la misma área disciplinaria. El arquitecto académico cuenta con un posgrado, prevalentemente una maestría conseguida en el país; sus padres tienen un nivel educativo medio, mientras que su pareja cuenta con un nivel educativo alto. Se incorporó a la profesión académica esencialmente entre 1983 y 1990 con una edad en torno a los 32 años y con un nivel máximo de estudios equivalente a licenciatura o maestría.

En comparación, el académico mexicano también es de género masculino, tiene una edad promedio igual a 50 años, poco mayor que la del arquitecto académico. Al igual que el arquitecto académico, en general cuenta con una relación de pareja. Su pareja es un académico que, en este caso, se desempeña, principalmente en un área disciplinaria diferente. El académico mexicano cuenta con un posgrado, maestría o doctorado, en ambos casos conseguidos prevalentemente en México. Sus padres cuentan con un nivel de educación bajo, mientras que su pareja cuenta con un nivel educativo alto. Como el arquitecto académico, también se incorporó a la profesión académica con una edad promedio igual a los 32 años y con licenciatura pero no se evidencia un periodo preferente de incorporación sino que su ingreso a la academia se dio de forma muy parecida durante los cuatro periodos contemplados en el análisis.

A continuación, en la Figura 23 se presenta un esquema en el cual se evidencian los elementos que tienen en común así como los elementos en los cuales difieren, el perfil del arquitecto académico de la FAD de la UABC y el perfil del académico a nivel nacional.



**Figura 23. Elementos que tienen en común y elementos en los cuales difieren el perfil del arquitecto académico de la FAD de la UABC y el perfil del académico a nivel nacional, derivado del estudio sobre académicos RPAM 2007**

La caracterización del perfil del arquitecto académico de la FAD de la UABC que se presentó en este apartado, en el marco del estudio nacional sobre académicos, RPAM 2007, hace concluir que:

- el arquitecto académico comparte con el académico nacional varios rasgos de su perfil, como el género, una edad muy parecida, la formación que alcanza el posgrado obtenido en México; una relación con una pareja que es académico y que cuenta con un nivel educativo alto; la incorporación de tiempo completo a la academia en torno a los 32 años, obtenido generalmente con licenciatura. Entre las diferencias destaca que

cuando la pareja es académico, se trata de otro arquitecto, en el caso de los sujetos del estudio y de un académico en otra área disciplinaria, en el caso del académico nacional; mientras el nivel educativo de los padres del arquitecto académico tiende a ser medio, el nivel educativo de los padres del académico nacional es bajo. A pesar de que ambos académicos cuentan con un posgrado y que el porcentaje de los arquitectos académicos que cuentan con un posgrado (84%) es mayor que el porcentaje de los académicos a nivel nacional (75%), son más los académicos nacionales que cuentan con doctorado (33%) comparados con los arquitectos académicos que cuentan con el mismo grado (28%). Finalmente, una diferencia que se considera esté relacionada a la historia relativamente reciente de la FAD de la UABC, es el periodo de incorporación a la profesión académica, que para los arquitectos académicos se da esencialmente entre 1983 y 1990, mientras que para los académicos a nivel nacional no revela un periodo de incorporación a la academia preferente.

### **7.2.1 Las razones de la incorporación a la academia**

Durante el análisis de los resultados cualitativos, discutidos a la luz de los datos cuantitativos y de la literatura, emergió que, la incorporación de los participantes a la vida académica refleja bastante fielmente, el comportamiento de los arquitectos académicos de la FAD de la UABC y, más en general, confirma los datos de los académicos a nivel nacional.

Respecto a las razones que inducen un arquitecto a incorporarse a la academia, el examen de la información, recabada durante las entrevistas, revela que son diferentes pero todas determinadas por el azar y cuyas narraciones develan el descubrimiento, por parte de los participantes, de una orientación hacia la academia auténtica pero insospechada. Lo anterior hace concluir que:

- la incorporación de los participantes a la profesión académica, se caracteriza por ser un momento de encuentro azaroso entre vocaciones académicas ocultas o semi-ocultas y las tareas sustantivas del trabajo

académico. Asimismo, parece evidente que, en el ámbito universitario relacionado con la arquitectura, y específicamente en el ámbito constituido por la FAD de la UABC, actualmente no existe un sistema que propicie el descubrimiento de posibles orientaciones hacia la docencia o la investigación entre los estudiantes y asimismo regule y facilite su proceso de acercamiento a la academia.

### **7.3 El quehacer de los arquitectos académicos de la FAD de la UABC en el marco del estudio nacional sobre académicos RPAM 2007**

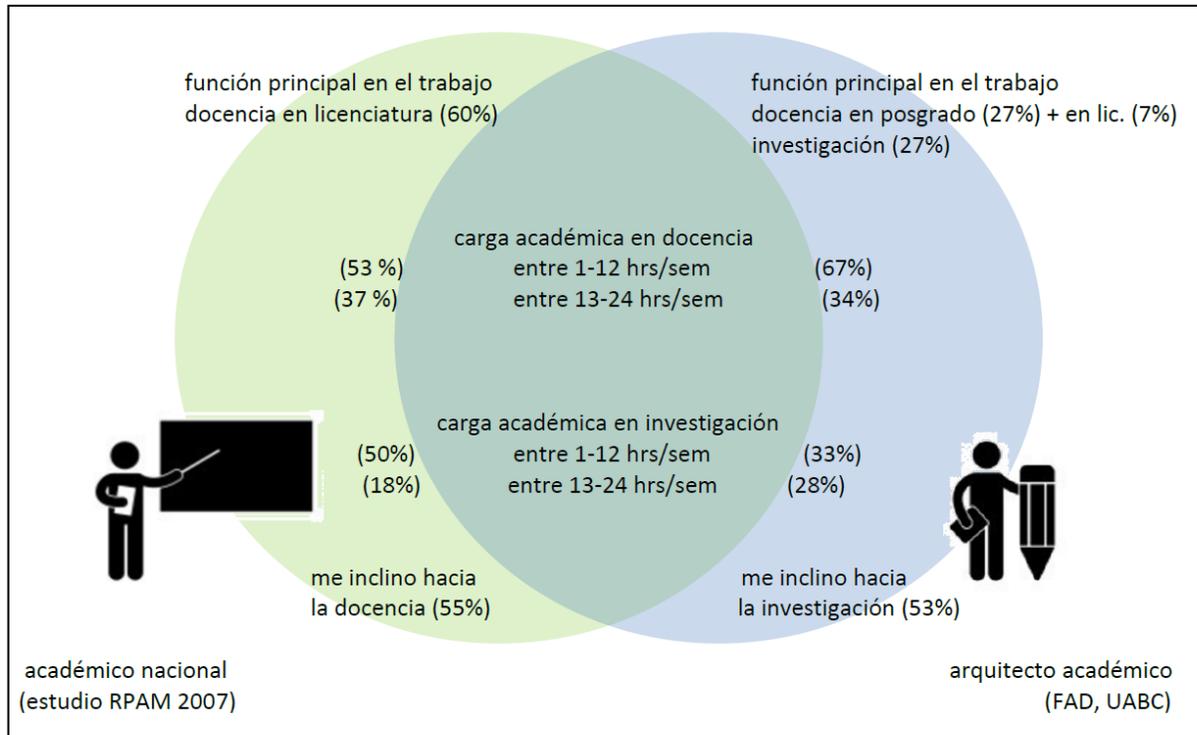
En esta sección del capítulo, que consta de tres sub apartados, se reúnen las conclusiones relativas al desempeño de los arquitectos académicos, a la evaluación de dicho desempeño y a la relación que en este contexto los académicos conservan con el ejercicio de la profesión.

#### **7.3.1 Dedicación al trabajo académico y a sus tareas sustantivas**

El análisis de los datos cuantitativos permitió tener una descripción de carácter exploratorio acerca de las tareas sustantivas de los arquitectos académicos de la FAD de la UABC al momento del estudio. Para esto se consideraron cuatro variables que permitieron tener una idea del quehacer académico tanto de los sujetos de la investigación como de los académicos del estudio nacional.

Las variables utilizadas fueron las siguientes: *función principal desempeñada en el trabajo*; *carga académica: hrs/sem durante periodo ordinario de clases para actividades de docencia*; *carga académica: hrs/sem durante periodo ordinario de clases para actividades de investigación* y *vocación académica dominante*.

El análisis de las variables mencionadas evidenció diferencias y similitudes del trabajo académico de los sujetos de la investigación con respecto a los académicos del grupo nacional, que se presentan, a continuación, en la Figura 24.



**Figura 24. Comparación entre elementos del quehacer del arquitecto académico de la FAD de la UABC y del académico nacional (RPAM 2007)**

Como se observa, el trabajo académico de los sujetos del estudio, presentado en el marco del estudio nacional sobre académicos RPAM 2007, muestra que, en este caso la diferencia prevalece sobre la similitud. A partir de lo anterior, se concluye que:

- el arquitecto académico de la FAD de la UABC se caracteriza por polarizar su trabajo esencialmente en torno a dos tareas: la docencia en el posgrado y la investigación. Esto hace suponer que la docencia en licenciatura es una tarea que queda a cargo de otros académicos de la FAD de la UABC que no cuentan con tiempo completo. La carga que el arquitecto académico señala, tanto en docencia como en investigación, así como la vocación académica que indica como dominante, confirman el prevalecer de estas dos tareas. En comparación, el académico mexicano a nivel nacional se caracteriza para dedicarse esencialmente a la docencia a nivel licenciatura. Esto se confirma por la orientación dominante hacia la docencia. La distribución de su carga docente, no

respalda del todo la función principal señalada. Destaca que el porcentaje de los sujetos de la investigación que señalan su orientación hacia el trabajo investigativo, es el doble del porcentaje de aquellos que señalan a la investigación como la función principal de su trabajo académico.

### **7.3.2 Dedicación (¿premiada?) al trabajo académico**

Los programas de incentivo al desempeño académicos, de los cuales, en México, depende una parte considerable de los ingresos del profesorado que logra ingresar a ellos, parecen someter a los académicos a una dinámica de atención-tensión que en el caso de los arquitectos académicos, llega a crear un fractura entre los componentes del mismo grupo de la cual se hablará en un momento.

A partir del análisis de los datos cuantitativos, es posible concluir que:

- En términos de programas de incentivos institucionales y en términos de Promep, en porcentaje, son más los sujetos del estudio que gozan de ellos respecto a sus colegas a nivel nacional. No es así cuando se trata del SNI ya que, respecto a los académicos a nivel nacional, son menos en porcentaje los arquitectos académicos de la FAD de la UABC que goza de ello, lo cual, en parte, es posible que dependa del menor número de estos últimos que, en porcentaje, cuentan con doctorado respecto a los académicos a nivel nacional.

Sin embargo, el análisis y discusión de los datos cualitativos muestra una realidad que dirige hacia dos conclusiones, en parte divergentes:

- La atención que los académicos participantes prestan a los programas de pago al mérito es tal que los requerimientos de éstos logran orientar su desempeño, tanto en la docencia como en la investigación. Esta atención, tal y como emerge claramente de las contribuciones, lleva consigo el costo de una constante tensión debida, en parte, a la falta de homologación entre los criterios evaluativos de los diferentes programas.
- Existe una tensión que se explica a través de la denuncia que algunos participantes hacen, de un sistema evaluativo que utiliza criterios no aptos

para el desempeño aplicativo-creativo típico del ámbito disciplinario de la arquitectura.

### **7.3.3 El ejercicio profesional (es un rasgo, no un contenedor)**

Paralelamente a la opción que ofrecen los programas de incentivo al desempeño académicos para incrementar los ingresos del profesorado, en el ámbito disciplinario de la arquitectura el ejercicio de la profesión representa una alternativa laboral válida.

La exploración de los datos relativos a este espacio laboral se realizó con la idea de que el ejercicio de la profesión representaría el elemento distintivo ideal que permitiría reunir (y contener) en un subgrupo a los arquitectos académicos que eventualmente la conservaban como actividad laboral, respecto a aquellos que no.

La discusión de los datos cualitativos hizo evidente que la pregunta dirigida a los participantes para ver si conservaban su actividad profesional, que aludía a una realidad paralela, externa a la academia y que buscaba ver si había, y de qué forma, un vínculo entre ésta y el ámbito profesional, mostraba en las respuestas algo diferente de lo esperado. Los arquitectos académicos de la FAD de la UABC, perciben al ejercicio de la libre profesión como una relación imprescindible, imposible de obviar. Los que contestan a la pregunta mencionada ya no son los arquitectos que se incorporaron en algún momento y que trabajan en la universidad, sino los académicos arquitectos en los cuales la cohesión a la academia representa una fuerza tan relevante que permite diluir y reinterpretar, en casos, la frecuentación con el ejercicio de la libre profesión.

En esta reflexión, del todo superado aparece el debate que quiere ver de un lado a los académicos de tiempo completo que no conservan el ejercicio de la libre profesión frente a aquellos que la conservan. De hecho, el análisis de los datos indica una sólida cohesión entre estos dos tipos de académicos ya que, sin importar de qué lado se encuentren, subrayan y reconocen mutuamente la importancia de la presencia de ambos tipos de aportaciones académicas tanto la teórica como la teórico práctica. Se concluye que:

- el conservar el ejercicio de la profesión no representa el contenedor correcto para determinar que hay dentro y que hay fuera; no representa la línea de separación entre los terrenos de los arquitectos por un lado y de los arquitectos académicos por el otro. Tanto los académicos que conservan su libre profesión como aquellos que señalan que no la tienen al momento de la entrevista, mas la tuvieron en el pasado, o la tienen de forma eventual, por este solo hecho sienten que logran de igual forma asomarse con derecho a la tarea académica como fieles testimonios de la profesión de arquitecto.

#### **7.4 Cómo concibe su trabajo el arquitecto académico de la FAD de la UABC**

En este apartado se presentan las conclusiones a las cuales se llegó tras describir la forma en la cual el arquitecto académico de la FAD concibe su trabajo, en particular su trabajo de investigación.

El análisis de los datos cuantitativos relativos a la productividad de los arquitectos académicos de la FAD de la UABC había mostrado algunas pautas interesantes. Se menciona por ejemplo que el arquitecto académico, comparado con el académico nacional, hace un mayor esfuerzo para salir del segmento de los académicos no productivos en la investigación y que, si bien no es un académico altamente productivo, hecho en el cual influye el desempeñarse en una unidad académica con vocación mixta, su productividad de categoría mediana supera, en porcentaje, a casi toda la productividad del mismo rango de los académicos a nivel nacional. Finalmente, además de los productos que resultan específicamente del trabajo de difusión de los resultados de la investigación, como publicaciones y ponencias, una quinta parte de los arquitectos académicos de la FAD de la UABC realizan otro tipo de productos en un porcentaje interesante.

Por otro lado, el análisis y discusión de los datos cualitativos permitió tener una visión de la productividad de los participantes a partir de un escenario ampliado en la cual se dio cabida al significado que los participantes atribuyen a la tarea de la investigación así como a los objetos de estudios que se consideran peculiares del

ámbito de la arquitectura; se consideraron, asimismo, los foros que en este contexto disciplinario permiten la difusión de los resultados del trabajo académico.

Se cerró con un ejemplo exitoso de desempeño en el área investigativa en arquitectura y se señaló que, aparentemente existe un sesgo que favorece el desarrollo de algunos tipos de líneas de investigación más cargadas al “lado ingenieril”, en detrimento de otras.

**El significado atribuido a la investigación.** A partir de las definiciones que, en general, los participantes proporcionan de la investigación, se concluye que:

- No hay una diferencia sustancial entre lo que los participantes perciben qué es la investigación según la institución y lo que ellos consideran debe ser. Sin embargo no todos consideran que la investigación, especialmente en arquitectura, sea lo que indica la institución y algunos, incluso, reivindican enérgicamente ideas de investigación alternativas y orientadas a reconocer la labor docente.
- De las respuestas de los participantes, surge una taxonomía de la investigación que revela un escenario bivalente. En éste por un lado se muestra la idea de investigación que recibe los juicios positivos del sistema general de evaluación y por el otro se señala la otra investigación la que los participantes definen como “débil” o “hueca” haciendo alusión a las experiencias de estudios que se realizan sin el sustento institucional o incluso la experiencia de estudio que todavía no se han realizado, que es necesario emprender y de la cual “la escuela está sedienta”.

**Los productos deseables y los resultados de la investigación.** La ambivalencia mencionada se detecta también en las narraciones relativas a la productividad. Aquí nuevamente a la pregunta directa acerca de qué producen, los académicos enlistan productos, que en la discusión se definieron como clásicos, y que giran en torno a la divulgación de los resultados y que se traducen esencialmente en ponencias y publicaciones. Por otra parte, durante las entrevistas, cuando hablan de forma específica de su experiencia de investigación, los participantes mencionan una serie

de productos que durante la discusión se señalaron como muy específicos del área de arquitectura y se indicaron como productos creativos prácticos.

Lo anterior hace concluir que:

- El significado que el arquitecto académico de la FAD de la UABC atribuye al término producto se relaciona fuertemente con lo que los programas de evaluación marcan como indispensable en una productividad académica deseable. Por lo tanto, dentro de los resultados de una investigación, producto es todo lo que resulta rentable según los criterios (diferentes) establecidos por los programas mencionados.
- Las actividades investigativas además de permitir la generación de los productos deseables, generan resultados específicos del campo de la arquitectura. Éstos son los que, los participantes enumeran con amplitud de detalle, entusiasmo y orgullo.
- Conformarse o disentir acerca de los requerimiento de los programas de evaluación que definen a un producto deseable, marca la vida académica de los participantes y asimismo sus territorios que se separan y los separan entre los que aceptan y los que no.

**La percepción de los foros.** Cuando se cuestiona acerca de la existencia de foros de divulgación para el contexto disciplinario de la arquitectura, al señalar que existen, en sus respuestas los académicos participantes omiten por completo la mención a los prestigiosos foros, específicos para la arquitectura, mas que no cumplen con los requisitos que permiten la rentabilidad de su uso. Se concluye que:

- Como por el caso de los productos, los participantes mencionan aquellos foros, muy específicos, que permiten cumplir con los requisitos que se exigen en los programas de evaluación al desempeño académico mas privilegian únicamente algunas áreas marginales de la disciplina.

**Significado de la investigación en un área fronteriza del territorio disciplinario de la arquitectura.** La historia de éxito académico que, se menciona al término de la discusión relativa a la productividad, se finca precisamente en un posicionamiento

orientado, en términos de investigación, al lado ingenieril de la arquitectura. Se concluye que:

- Los académicos participantes demuestran una notable capacidad de ser productivos en el área de la investigación en arquitectura.
- Gracias a lo anterior logran encontrar y un espacio para la generación del conocimiento que, si bien es necesario y válido, pone en evidencia un desequilibrio, un vicio en las normas de evaluación que simplemente impide el desarrollo de líneas de investigación más orientadas a aspectos creativos prácticos típicos del diseño arquitectónico (Boyer y Mitgang, 1996) que, como tal, representa el elemento central del ámbito disciplinar de la arquitectura.

A continuación en el próximo apartado se señalan las conclusiones generales de este trabajo así como las aportaciones que se considera llegan de su desarrollo.

### **7.5 Conclusiones generales y aportaciones**

En primer término, se presentan las conclusiones generales de este estudio. Posteriormente se presentan, las aportaciones que derivaron de la exploración de las dimensiones del problema (Selltiz et al., 1976) y que se consideran significativas para la generación de nuevas preguntas a partir de un panorama más definido en este contexto disciplinario.

**Conclusiones generales** que se alcanzaron en el presente estudio de carácter exploratorio.

(1) El arquitecto académico de la FAD de la UABC puede considerarse como un académico más del grupo nacional, que la diversidad que deriva de la afiliación disciplinaria se refleja en un nivel académico de los padres tendencialmente medio y de su formación en la cual el grado máximo alcanzado tiende a quedarse en el nivel de maestría. Además de lo anterior, se evidencia una historia de la unidad académica FAD de la UABC, relativamente reciente, a la cual, entre 1983 y 1990, se incorporan casi el 50% de los arquitectos académicos de TC.

(2) En el escenario académico hay disciplinas, como la física o la biología, para las cuales, hacer transitar a los alumnos durante su recorrido formativo de pregrado a través de espacios investigativos auténticos o simulados, es parte de la tradición. Sin embargo hay otras, como la arquitectura en este caso, para las cuales estas condiciones se dan difícilmente ya que el contexto universitario se presta esencialmente a cubrir la necesidad formativa que permite la reproducción de profesionistas destinados a la práctica profesional. Es necesario y urgente que, como lo señala una de las participantes, se generen espacios específicos para que, en su formación los arquitectos conozcan (y reconozcan en sí) la semilla de la investigación. En éstos, el reconocimiento de una vocación permitirá cultivarla y propiciará un acercamiento, se espera más copioso, a la profesión académica con la conciencia y el orgullo que ésta representa una alternativa laboral tanto válida como necesaria.

(3) La fractura que se genera entre los académicos que se adaptan al sistema vigente de evaluación (y premiación) del trabajo académico y logran el éxito y aquellos que, a pesar de contar con los requisitos formativos y de desempeño necesarios, deciden no ingresar a ello, hace concluir que si ya en muchos estudios se ha denunciado la fragilidad, la precariedad y el sesgo de estos programas, el daño, o la ventaja que generan sobre las tareas sustantivas de la vida académica depende, entre otras cosas, de la afiliación disciplinaria.

(4) El ejercicio profesional resulta significativo, como un rasgo que, con gran fuerza, marca la pertenencia a un grupo. Su presencia en la vida laboral de los arquitectos académicos es importante pero su importancia no parece depender del aspecto temporal que ataña la realización de dicha experiencia.

(5) En general, los participantes se han alineado a la idea de investigación que es propuesta por la institución, por un lado, y por los sistemas evaluativos externos, por el otro, y, desde esta perspectiva, tratan de desarrollar su tarea de investigación, conforme a los lineamientos que de éstos derivan. Algunos, sin embargo, reivindican enérgicamente ideas de investigación alternativas y exigen un reconocimiento equitativo de la labor docente.

(6) Para alinearse a las normas institucionales relativas a la investigación y a sus productos, los académicos hacen un esfuerzo notable. Esto se traduce en una tensión interna que deja ver posiciones diferentes que no se deben a posturas personales de los académicos que, en general muestran un buen nivel de cohesión interna, sino que resultan de las mismas normas señaladas arriba que, dictadas por un sistema de políticas de evaluación al desempeño de los académicos que evidentemente, no tiene en cuenta la riqueza de la diversidad que si es un valor necesario preservar en la academia (Boyer, 1997) resulta indispensable en el ámbito de la arquitectura de cual representa una característica fundamental (Boyer y Mitgang, 1996).

(7) Los criterios que actualmente se utilizan para evaluar el trabajo académico de investigación en el contexto de la educación superior mexicana, y que han permitido que en la FAD de la UABC se abriera un brillante espacio de generación del conocimiento orientado al lado ingenieril de la arquitectura, son los mismos que no permiten el desarrollo de un avance del conocimiento en otras áreas que no cuentan con los mismos foros de divulgación de los resultados, o cuyos resultados, al pertenecer a una área creativo-practica, no se puedan considerar como aportes a un avance al conocimiento.

**Las Aportaciones.** En este contexto, se considera que unas aportaciones significativas de este estudio son representadas por:

1. El análisis del trabajo de Becher (2001) que permite la ubicación de la arquitectura como áreas disciplinaria. Y en particular la recuperación que se hace de la terminología usada por Kolb para determinar a las áreas del conocimiento y omitida por Becher (2001) que la consideró “abstrusa” (p.30) al adoptar la terminología propuesta por Biglan (áreas duras-blandas y puras-aplicadas). En este trabajo se considera que, para el caso de la arquitectura, a diferencia de lo que señala Becher (2001), resultan más cómodas y pertinentes las definiciones de Kolb, que al eje básico-aplicado, contraponen la otra dimensión que define científico-artística (o abstracto-concreta) ya que estos términos resultan muy claros

y amigables para la gestión de la asignación de un territorio a la arquitectura como disciplina.

2. La propuesta misma que se plantea respecto a la ubicación de la disciplina arquitectura en un territorio que le pertenece y que la define de manera única.
3. El esfuerzo que se realiza para validar dicha propuesta a partir de las características epistemológicas del conocimiento académico enumeradas por Becher (2001); asimismo, la organización sistemática de dichas características en un esquema cuyo valor, según la autora de este trabajo, estriba en el hecho que representa un válido instrumento de cotejo para la ubicación de otras disciplinas y por lo tanto un punto de partida para estudios futuros cuyo eje de análisis sea la afiliación disciplinaria.
4. La definición que se propone de las profesiones no académicas a partir de la contribución Brunner y Flisfisch (1989).
5. En el panorama de los trabajos de carácter interpretativo, dedicados a los académicos se considera que este estudio representa una aportación ya que se realizó por una arquitecto observando a sus colegas y que, parafraseando a Bordieu (1988), “que elige estudiar a su propio mundo en sus aspectos más cercanos y familiares (p. xi).

### **7.6 Recomendaciones y planteamientos para estudios futuros**

La primera parte de este apartado se dedica a las recomendaciones que han surgido durante la realización del presente trabajo, posteriormente se señalan las preguntas que emergieron y que se consideran como unas propuestas para trabajos futuros. Finalmente se ofrece al lector un momento de reflexión final acerca de cómo la investigadora de este trabajo planearía, ahora, las preguntas con las cuales inició este trabajo.

## Recomendaciones

- La dificultad experimentada, en una primera etapa de análisis de los datos nacionales relativos a la encuesta RPAM 2007, para poder identificar con certeza a los arquitectos académicos con licenciatura en arquitectura, ya señalada en el capítulo de método, remite a algunas consideraciones adicionales de carácter metodológico. Al tomar en cuenta como antecedentes, los instrumentos de las encuestas nacionales Rasgos 1992 y Políticas Públicas 2002 es posible constatar que contemplan la posibilidad, para los encuestados, de indicar el área disciplinaria de cada uno de los grados poseídos. Por lo anterior se recomienda que para futuras investigaciones de carácter nacional sobre académicos se consideren estos antecedentes y se posibilite siempre la identificación de la disciplina de pertenencia en cualquiera de los grados alcanzado. Esto favorecerá todas aquellas investigaciones que, insertándose en la tradición que contempla al académico como objeto de estudio, quieran optar por estudios que den preferencia al análisis por afiliación disciplinaria.
- Se considera urgente y se recomienda vivamente una revisión de los sistemas de evaluaciones vigentes en México que, no tiene en cuenta de la manera adecuada la diferencia de los ámbitos disciplinarios, y a partir de programas diferentes tiende a homologar la investigación en lugar de exaltar la rica diversidad que se encuentra entre los académicos “un mosaico de talentos” según Boyer (1997) y especialmente entre los arquitectos académico (Boyer y Mitgang, 1996).
- Falta un semillero en la universidad para descubrir la vocación-orientación en las disciplina no académicas. Se recomienda realizar acciones que abran espacios en los cuales los estudiantes de las disciplinas no académicas puedan descubrir el gusto para esta profesión
- Se considera, y se recomienda, que algunas de los planteamientos de esta investigación pueden ser replicadas en otros campos que compartan

las dos referencias laborales: mercado académico y ejercicio de la profesión como actividad extensiva y que generan tensiones entre ellas.

- Sería oportuno, y se recomienda buscar y documentar, si es que existe, una experiencia exitosa en el campo de la investigación en arquitectura el área del diseño arquitectónico.

### **Nuevas preguntas**

- ¿Qué se podría tomar en cuenta para impulsar la esfera académica de las profesiones que definen como profesiones no académicas?
- ¿De qué forma sería posible evaluar de manera más afín a su especificidad la productividad en los campos creativo aplicativos? (¿Será acaso utopía?)
- Becher (2001) denuncia en su trabajo que escasea información relativa a las disciplinas duras y blandas aplicadas. En sus palabras: “Casi no hay mapas de este terreno intelectual” (p.33.). ¿Cuál es el estado del conocimiento ahora casi 20 años después de la aseveración de Becher? ¿Qué desalienta la investigación en este campo? ¿Qué se puede hacer para remediar a este hueco del conocimiento?
- Formamos arquitectos, abogados, médicos, ingenieros biólogos: ¿qué se puede y se debe cambiar en la formación de pregrado para formar a académicos?

### **Un momento de reflexión final**

En atención al carácter exploratorio de este trabajo, y a la recomendación de Selltiz et al. (1976), que señalan que la importancia de un trabajo exploratorio reside en la posibilidad de representar la etapa inicial en proceso de investigación continuo, a continuación, se presenta cómo, la investigadora se plantearía, ahora, las preguntas con las cuales arrancó este trabajo.

La pregunta general se plantearía de manera más específica para poder profundizar más sobre el tema de la investigación:

- ¿Qué hace y cómo concibe su trabajo de investigación el arquitecto académico de la FAD de la UABC?

Respecto a las preguntas específicas, cada una se podría plantear de una manera más específica resultando, de esta forma, las preguntas de inicio de nuevos trabajos:

- ¿De qué manera es posible caracterizar a la arquitectura como un campo disciplinario ubicado entre las disciplinas aplicadas pura y las aplicadas blandas?
- ¿De qué manera el desarrollo de la profesión del arquitecto, tal y como se ha dado en México a lo largo de la historia, puede encontrar similitudes con la historia de la misma profesión en otros contextos nacionales?
- ¿Qué perfil tiene el arquitecto académico de la FAD de la UABC y cómo se compara con el perfil del arquitecto académico a nivel nacional?
- ¿Cómo se describe el quehacer de los arquitectos académicos de la FAD de la UABC comparado con el perfil del arquitecto académico a nivel nacional?
- ¿Cómo describen, los académicos el peculiar modelo de enseñanza aprendizaje, que se utiliza en los talleres de arquitectura, los docentes, y cómo logran adaptar a ello los sistema de enseñanza y evaluación tradicionales establecidos de forma general por la institución?
- ¿Qué consideran los arquitectos académicos sería posible hacer para incrementar la investigación en el campo disciplinario de la arquitectura?
- ¿Qué propuestas tienen los arquitectos académicos para una evaluación satisfactoria de su trabajo de investigación?

---

**REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

- Alberti, L. B. (2012). *Prologo al De re aedificatoria*. Colección Parra Philosophica, vol. 32. Pisa, Italia: ETS
- Altbach, P. G. (1996). *The international academic profession. Portraits of fourteen countries*. San Francisco: The Carnegie Foundation-Jossey-Bass Publishers.
- Altbach, P. G. (coord.) (2004). *El ocaso del gurú. La profesión académica en el tercer mundo*, México: Universidad Autónoma Metropolitana.
- Antaki, C., Billig, M., Edwards, D. y Potter, J. (2003). El Análisis del discurso implica analizar: Crítica de seis atajos analíticos. *Athenea Digital*, 3, 14-35  
Recuperado el 13 de marzo de 2010 de:  
<http://www.raco.cat/index.php/Athenea/article/viewFile/34108/33947>
- Arce, F. (1982). El inicio de la Nueva Era, 1910-1945. En F. Arce, M. Bazant, A. Staples, D. Tanck de Estrada y J. Z. Vázquez (coauts.), *Historia de las profesiones en México*. (pp. 222-375). México: Colegio de México.
- Arce, F., Bazant, M., Staples, A., Tanck de Estrada, D. y Vázquez, J. Z., (1982). *Historia de las profesiones en México*. México: Colegio de México.
- Ary, D., Jacobs, L. C., y Razavieh, A. (1989). *Introducción a la investigación pedagógica*. México: McGraw-Hill.
- Attaianese, E. (1997). *La città malata. Principi ergonomici per il recupero dell'ambiente urbano*. Nápoles, Italia: Liguori
- Bartolucci, J. (2000). La modernización de la ciencia en México. El caso de los astrónomos. México: Universidad Nacional Autónoma de México – Centro de Estudios sobre la Universidad – Plaza y Valdez.
- Bazant, M. (1982). La República Restaurada y el Porfiriato. En F. Arce, M. Bazant, A. Staples, D. Tanck de Estrada y J. Z. Vázquez (coauts.), *Historia de las profesiones en México*. (pp. 129-222). México: Colegio de México.
- Becher, T. (2001). *Tribus y territorios académicos. La indagación intelectual y las culturas de las disciplinas* (Trad. A. Menegotto). Barcelona: Gedisa (Trabajo original publicado en 1989).
- Biglan, A. (1973). The characteristics of subject matter in different academic areas. *Journal of Applied Psychology*, 57 (3), 195-203.

- Bourdieu, P. (1988) *Homo Academicus* (Trad. en Ingles P.Collier) Stanford University Press. Recuperado el 4 de enero de 2008 en: <http://books.google.com.mx/books?id=hfUR028Z-0kC&dq=homo+academicus&pg=PP1&ots=xInxg2fTb3&sig=G6oUax7-WQuDng6SlerQFrndfEU&hl=es&prev=http://www.google.com.mx/search?q=homo+academicus&ie=utf-8&oe=utf-8&rls=org.mozilla:en-US:official&client=firefox-a&sa=X&oi=print&ct=title&cad=one-book-with-thumbnail#PPT1,M1>
- Boyer, E. (1987). Foreword. En B. R. Clark, *The academic life. Small worlds, different worlds: a Carnegie Foundation special report.* (pp. xv-xxx) Princeton, New Jersey: The Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching.
- Boyer, E. (1997). *Una propuesta para la educación superior del futuro* (Trad. S. Fredia). México: Fondo de Cultura Económica (Trabajo original publicado en 1990).
- Boyer, E. y Mitgang, L. (1996). *Building community: A new future for architectural education and practice. A special report.* Princeton, New Jersey: The Carnegie Foundation For The Advancement of Teaching.
- Bryman, A. y Burgess R. B. (1999). Introduction: qualitative research methodology- A review. En A. Bryman y R. B. Burgess (eds.), *Qualitative Research* (pp. IX-XLVI), Vol. I. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Bryman, A. (1999). The debate about quantitative and qualitative research. En A. Bryman y R. B. Burgess (eds.), *Qualitative Research* (pp. 35-69), Vol. I. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Brunner, J. J. (1987). *Universidad y sociedad en América Latina.* México: Universidad Autónoma Metropolitana- Azcapotzalco.
- Brunner, J. J. y Flisfisch, A. (1989). La profesionalización académica tardía, en *Los intelectuales y las instituciones de la cultura* (Tomo I, Cap. X, pp.171-212). México: Universidad Autónoma Metropolitana-Asociación Nacional de Universidades e Institutos de Enseñanza Superior (trabajo original publicado en 1983).
- Canales, A. (2001). *La experiencia institucional con los programas de estímulo: La UNAM en el periodo 1990-1996* (Serie Tesis, No. 32). México: Instituto Politécnico Nacional, Centro de Estudios Avanzados, Departamento de Investigaciones Educativas.
- Caplow, T., and McGee, R.J. (1958). *The academic marketplace.* New York: Basic Books.

- Casanova, H. (2006). Mexico. In: James J.F. Forest y Philip G. Altbach (eds.), *Handbook of higher education* (pp. 881-897). Amsterdam: Springer.
- Chami P.A. (2007). *Estatutos de Limpieza de sangre*. Curso dictado en el Centro de Investigación y Difusión de la Cultura Sefardí en Octubre del 2000. Modificado en 2007. Recuperado el 30 de noviembre de 2012 de: <http://pachami.com/Inquisicion/LimpiezaSangre.html>
- Chiroleu, A. (2003). Condiciones materiales y simbólicas del ejercicio de la profesión académica. Una aproximación a partir de las singularidades disciplinares. Trabajo presentado en el Congreso Latinoamericano de Educación Superior en el Siglo XXI, 18, 19 y 20 de Septiembre de 2003. San Luis - Argentina. Universidad Nacional de San Luis. Recuperado el 6 de diciembre de 2007 de: [http://conedsup.unsl.edu.ar/Download\\_trabajos/Trabajos/Eje\\_8\\_Sujetos\\_y\\_Practicas\\_Contextos\\_Crisis/Chiroleu\\_Adriana.PDF](http://conedsup.unsl.edu.ar/Download_trabajos/Trabajos/Eje_8_Sujetos_y_Practicas_Contextos_Crisis/Chiroleu_Adriana.PDF)
- Clark, B. R. (1991). El sistema de educación superior. Una visión comparativa de la organización académica. México: Nueva imagen - Universidad Futura – Universidad Autónoma de México Azcapotzalco. Recuperado el 15 de Noviembre de 2012 de: [http://www.uaco.unpa.edu.ar/uaco/documentos/invpos/CLARK-el\\_sistema\\_de\\_educacion\\_cap\\_1\\_y\\_2.pdf](http://www.uaco.unpa.edu.ar/uaco/documentos/invpos/CLARK-el_sistema_de_educacion_cap_1_y_2.pdf)
- Clark, B. R. (1987). *The academic life. Small worlds, different worlds: A Carnegie Foundation special report*. Princeton, NJ: The Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching.
- Clark, B. R. y Neave G. (eds.) (1992). *Encyclopedia of higher education: Vol.4, Academic disciplines and indexes*. Oxford: Pergamon Press.
- Colegio de Arquitectos de la Ciudad de México, Sociedad de Arquitectos Mexicanos (s.f.). *Historia*. México: Autor. Recuperado el 1 de diciembre de 2012 de: [http://www.colegiodearquitectosdelaciudaddemexico.org/index.php?option=com\\_content&view=article&id=77:antecedentes&catid=17&Itemid=100](http://www.colegiodearquitectosdelaciudaddemexico.org/index.php?option=com_content&view=article&id=77:antecedentes&catid=17&Itemid=100)
- Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior, A.C. (2013a). *Inicio*. México: Autor. Recuperado el 15 de enero de 2013 de <http://www.ciees.edu.mx/ciees/inicio.php>;
- Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior, A.C. (2013b). *¿Qué son los CIEES?* México: Autor. Recuperado el 15 de enero de 2013 de <http://www.ciees.edu.mx/ciees/quesonciees.php>)

- Cordero, G., Galaz Fontes, J. F. y Sevilla, J. J. (2002, noviembre). *La conceptualización del trabajo académico y sus implicaciones en la evaluación de su desempeño: el caso de la UABC*. Trabajo presentado en el Tercer Congreso Internacional y Segundo Nacional “Retos y Expectativas de la Universidad”, Ixtapan de la Sal, Estado de México.
- Creswell, J., W. (1985). *Faculty research performance: lessons from the sciences and the social science* (Reporte No. 4). Washington, DC: Association for the Study of Higher Education-Educational Resources Information Center.
- De Fusco, R (1979) *Storia dell'architettura contemporanea*. Vol.II, pp.239-529. Roma-Bari: Laterza.
- De Visscher, J (1992) Arts and art criticism. En *Encyclopedia of higher education: Vol.4, Academic disciplines and indexes*, edited by B.R. Clark y G. Neave, pp. 1991-1999. Oxford: Pergamon Press.
- de Solá-Morales, I. (2002). Arquitectura. En I. de Solá- Morales, M. Llorente, J. M. Montaner, A. Ramon y J.Oliveras (coauts.), *Introducción a la arquitectura. Conceptos fundamentales*. (pp. 15-27). México: Alfaomega
- Díaz Barriga, Á. (1997a). Los programas de evaluación (estímulos) en la comunidad de investigadores. Un estudio en la UNAM. En Á. Díaz Barriga y T. Pacheco (coords.), *Universitarios: institucionalización académica y evaluación* (pp. 37-52). México: Universidad Nacional Autónoma de México, Centro de Estudios sobre la Universidad.
- Díaz Barriga, Á. (1997b). Presentación. En Á. Díaz Barriga y T. Pacheco (coords.), *Universitarios: institucionalización académica y evaluación* (pp. 9-22). México: Universidad Nacional Autónoma de México, Centro de Estudios sobre la Universidad
- Di Stefano, E. (2012). Prefazione. En L.B. Alberti, *Prologo al De re aedificatoria*. Colección Parra Philosophica, vol. 32. (pp.5-7) Pisa, Italia: ETS
- Arce, F. (1982). El inicio de la Nueva Era, 1910-1945. En F. Arce, M. Bazant, A. Staples, D. Tanck de Estrada y J. Z. Vázquez (coauts.), *Historia de las profesiones en México*. (pp. 222-375). México: Colegio de México.
- Eco, U. (2008) *La struttura assente. La ricerca semiótica e il mondo strutturale*. Bologna, Italia: Tascabili Bompiani (7a ed.). (Trabajo original publicado en 1968).
- Erickson, F. (1989). Métodos cualitativos de investigación sobre la enseñanza. En Wittrock, M. C. (coord.), *La investigación de la enseñanza, II. Métodos cualitativos y de observación*. (pp.195-232) Barcelona: Paidós Educador

- Escalante, P., García Martínez, B., Jáuregui, L., Vázquez, J.Z., Speckman, E., Garciadiego, J., Aboites, L. (2008). *Nueva historia mínima de México Ilustrada*. México: Colegio de México. Recuperado el 1 de diciembre de 2012 de: <http://www.colmex.mx/pdf/historiaminima.pdf>
- Fairweather, J. S. (1999). The highly productive faculty member: Confronting the mythologies of faculty work. En W. G. Tierney (ed.), *Faculty productivity: facts, fictions and issues* (pp.55-98). Nueva York: Flamer Press.
- Finkelstein, M. J. (1984). *The american academic profession: A synthesis of social scientific inquiry since World War II*. Columbus, OH: Ohio State University Press.
- Fletcher Banister, 2006, *Historia de la arquitectura IV: Europa y Rusia del Renacimiento al Posrenacimiento* (ed. en español coord. por M. Rodríguez Viqueira). México: Limusa: Universidad Autónoma Metropolitana (Trabajo original publicado en 1996).
- Fox, M. F. (1996). Publication, performance, and reward in science and scholarship. En D. Finnegan, D. Webster y Z. Gamson (eds), *Faculty and faculty issues in colleges and universities* (pp. 408-428). Needham Heights, MA: Simon & Schuster.
- Fowler, Floyd J., Jr. (2009). *Survey research methods* (4a ed., Serie Applied social research methods, Vol. 1). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Fuentes Molinar, O. (1987). Presentación, *Sociológica. Revista del Departamento de Sociología*, 2 (5), 1-3.
- Fuentes Molinar, O. (1989). La educación superior en México y los escenarios de su desarrollo futuro. *Universidad Futura*, 1(3), 2-11.
- Galaz Fontes, J. F. (2003). *La satisfacción laboral de los académicos en una universidad estatal pública. La realidad institucional bajo la lente del profesorado*. México: Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior.
- Galaz Fontes, J. F., Gil Antón, M., Padilla, L. E., Sevilla, J. J., Arcos, J. L., Martínez Stack, J. G. et al., (2008, noviembre). *Los académicos mexicanos a principios del siglo XXI: Una primera exploración sobre quiénes son y cómo perciben su trabajo, sus instituciones y algunas políticas públicas*. Documento de trabajo presentado ante la XXXII Sesión Ordinaria del Consejo de Universidades Públicas e Instituciones Afines, de la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior, Villahermosa, Tabasco.

- Galaz Fontes, J. F., Padilla, L. E., Gil Antón, M., Martínez Stack, J. G. y Jiménez, L. (2009). *La reconfiguración de la profesión académica en México: nota metodológica*. Documento no publicado
- García Salord, S. (2000) La carrera académica: Escalera de posiciones y laberinto e oportunidades. En D. Cazés, E.Ibarra y L. Porter (coords.), *Re-conociendo a la universidad, sus transformaciones y su porvenir*. (pp.¿?) Vol. III, Los actores de la universidad: ¿unidad en la diversidad?. México: Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias Humanas. Universidad Autónoma de México. Recuperado en Internet el 3 de abril de 2011 de <http://www.ceiich.unam.mx/educacion/susana.htm>
- García Salord, S., Grediaga, R. y Landesmann, M. (2005). Introducción. De los estudios sobre el académicos hacia la constitución de un campo de conocimiento. En P. Ducoing Watty (coord.), *Sujetos, actores y procesos de Formación, Tomo 1: Formación para la Investigación, Parte II: Los académicos en México. Actores y organizaciones* (Vol.8, Tomo 1, parte II, pp. 115-128). México: Consejo Mexicano de Investigación Educativa.
- García, B., Loredó, J., Luna, E., Pérez, C. Reyes, R., Rigo, M. A. y Rueda M. (2011). Paradigmas de la investigación científica en la evaluación de la docencia. En M. Rueda y F. Díaz- Barriga (coords.), *La evaluación de la docencia en la universidad. Perspectivas desde la investigación y la intervención profesional*. (pp. 61 -78). México: IISUE –UNAM.
- Gil Antón, M. (1996). The Mexican academic profession. En P. G. Altbach (ed.), *The International Academic Profession. Portraits of Fourteen Countries* (pp. 307-339). San Francisco: The Carnegie Foundation-Jossey-Bass Publishers.
- Gil Antón, M., (1997). Origen no es destino. Otra vuelta de tuerca a la diversidad del oficio académico en México. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 4 (2), 255-297. Recuperado el 14 de diciembre 2007 de: <http://www.comie.org.mx/v1/revista/portal.php?idm=es&sec=SC03&sub=SBB&criterio=ART00226>
- Gil Antón, M. (2000). Los académicos en los noventa: ¿actores, sujetos, espectadores o rehenes? *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 2 (1). Recuperado el 9 de agosto de 2001 de: <http://redie.ens.uabc.mx/vol2no1/contenido-gil.html>
- Gil Antón, M. (2000b). Un siglo buscando doctores, *Revista de la Educación Superior*, 29 (113) Recuperado el 23 de diciembre de 2012 de: [http://www.anuies.mx/servicios/p\\_anuies/publicaciones/revsup/res113/info113.htm](http://www.anuies.mx/servicios/p_anuies/publicaciones/revsup/res113/info113.htm)

- Gil Antón, M. (2002,14 de enero). Cuando el hielo cruje. El Peón de Marfil. *La crónica de hoy*.
- Gil Antón, M. (2004). Amor de ciudad grande: una visión general del espacio para el trabajo académico en México. En P. G. Altbach (coord.), *El ocaso del gurú. La profesión académica en el tercer mundo* (pp. 45-81). México: Universidad Autónoma Metropolitana.
- Gil Antón, M. (2010). El oficio académico: los límites del dinero. En A. Arnaut y S. Giorguli (coords.), *Los grandes problemas de México*. Vol. 7 Educación (pp. 419-447). México: El Colegio de México
- Gil Antón, M. et al. (1994). *Los rasgos de la diversidad. Un estudio sobre los académicos mexicanos*. México: Universidad Autónoma Metropolitana Azcapotzalco.
- Glaser, B.G. (2004). Remodeling Grounded Theory. *Forum: Qualitative Social Research*, 5 (2), Recuperado el 20 de junio de 2012 de: <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/607>
- Goetz, J.P. y Le Compte, M. D. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. (Trad. A. Ballesteros). Madrid: Morata. (Trabajo original publicado en 1984).
- Gómez Bravo, N. A., (2012, 19 de febrero) *Declaran Benemérita a la UABC*. Gaceta Universitaria [en línea], 213. Mexicali, México. Recuperado el 5 febrero de 2013 de: <http://gaceta.uabc.edu.mx/gacetaescaneada/gaceta-283>
- Gómez Estrada, J.A. (1997). Incremento en la población escolar y en la planta académica: su reflejo en nuevas formas de actividades estudiantiles y acciones sindicales, 1975-1979. En D. Piñera (coord.), *Historia de la Universidad Autónoma de Baja California 1957-1997* (pp. 137-199). Mexicali: Universidad Autónoma de Baja California.
- González Gortázar, F. (2004). Escritos reunidos, colección Cuadernos de arquitectura, vols. 11 y 12, México: CONACULTA INBA
- Goycoolea, R. (1998). La práctica y la teoría. Los desafíos de la enseñanza actual de la arquitectura. *Colección Pedagógica Universitaria*, 29,45-72. Recuperado el 27 diciembre 2007 de: [http://www.uv.mx/ie/coleccion/N\\_29/la\\_pr%C3%A1ctica\\_y\\_la\\_te%C3%B3rica.htm](http://www.uv.mx/ie/coleccion/N_29/la_pr%C3%A1ctica_y_la_te%C3%B3rica.htm)

- Grediaga, R. (2000). La profesión académica. En Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior, *Evaluación del desempeño del personal académico: análisis y propuesta de metodología básica* (pp. 13-44). México: Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior.
- Grediaga, R., Rodríguez Jiménez, J. R. y Padilla, L. E. (2004). *Políticas públicas y cambios en la profesión académica en México en la última década*. México: Universidad Autónoma Metropolitana-Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior.
- Guba, E. G., y Lincoln, Y.S. (1982). Epistemological and methodological bases of naturalistic inquiry. *Educational Communications and Technology Journal*, 4 (30).
- Guevara, G. (1986). Masificación y profesión académica en la Universidad Nacional Autónoma de México. *Revista Mexicana de la Educación Superior*, 15 (25), 1-8. Recuperado el 28 de enero de 2013 de: <http://publicaciones.anuies.mx/revista/58/1/3/es/masificacion-y-profesion-academica-en-la-universidad-nacional>
- Instituto Nacional de Estudios Históricos de la Revolución de México (s.f.). *Artículo 3º. Textos Constitucionales*. México: Autor. Recuperado el 3 de diciembre de 2012 de: [http://www.inehrm.gob.mx/pdf/documento\\_art3constitucional.pdf](http://www.inehrm.gob.mx/pdf/documento_art3constitucional.pdf)
- Instituto Politécnico Nacional (2010). Acerca del Instituto Politécnico Nacional. México: Autor. Recuperado el 8 de febrero de 2013 de: [http://www.ipn.mx/Paginas/Acerca\\_de\\_IPN.aspx#](http://www.ipn.mx/Paginas/Acerca_de_IPN.aspx#)
- Izquierdo, M. A, (1998). Políticas y experiencias de evaluación de académicos. *Colección Pedagógica Universitaria*, 30, 35-78. Recuperado el 2 de enero de 2013 de: [http://www.uv.mx/cpue/coleccion/N\\_30/pol%C3%ADticas\\_y\\_experiencias\\_de\\_eval.htm](http://www.uv.mx/cpue/coleccion/N_30/pol%C3%ADticas_y_experiencias_de_eval.htm)
- Kent, R. (1986). ¿Quiénes son los profesores universitarios? Las vicisitudes de una azarosa profesionalización, *Crítica*, 86 (28), 17-32.
- Kent, R. y Ramírez García, R. (1998). La educación superior en el umbral del siglo XXI. En P. Latapí (coord.), *Un siglo de educación en México* (Tomo II, pp. 298-324). México: Fondo de Cultura Económica.
- Kostof, S. (1977) Preface. En S. Kostof (ed.), *The architect. Chapters in the history of the profession*. (pp. v-viii). Nueva York: Oxford University Press

- Landesman, M. (2001). Trayectorias académicas generacionales: constitución y diversificación del oficio académico. El caso de los bioquímicos de la Facultad de Medicina. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 6 (11), 33-61. Recuperado el 27 de enero de 2010 de: <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/140/14001104.pdf>
- Lewis, R. K. (2007). *Así que quieres ser arquitecto* (Trad. R. Piña García). México: Limusa Noriega. (Trabajo original publicado en 1998, 2a ed.).
- Le Corbusier (1979). *Precisazioni sullo stato attuale dell'architettura e dell'urbanistica* (Trad. F. Tentori). Roma-Bari: Laterza (Trabajo original publicado en 1957).
- Le Corbusier (2008). *Mensaje a los estudiantes de arquitectura* (Trad. N. De Kalada). Buenos Aires: Infinito. (Trabajo original publicado en 1930, 10a ed.).
- Martínez Rizo, F. (1997). *El oficio del investigador educativo*. Aguascalientes: Universidad Autónoma de Aguascalientes.
- Martínez, M. (1998). *La investigación cualitativa etnográfica en educación. Manual teórico práctico*. México: Trillas.
- Mendieta, L. (1953). *Primer Censo Nacional Universitario 1949*. México: Universidad Nacional Autónoma de México, Instituto de Investigaciones Sociales.
- Merriam, S. B. (1988). *Case study research in education. A qualitative approach*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Metzger, W. P. (1987). The academic profession in the United States. En B. R. Clark (ed.), *The academic profession: National, disciplinary and institutional setting* (pp. 123- 208). Berkeley, Los Angeles: University of California Press. Recuperado el 16 noviembre de 2010 de: [http://books.google.com.mx/books?id=3GO\\_eXnNj6kC&pg=PA123&lpg=PA123&dq=metzger+walter+the+academic+profession+in+the+united+states&source=bl&ots=7Mtd4Zpr12&sig=dgD4wFXNpe0rnkB5keaN\\_RVIfFI&hl=es&ei=lqbiTOXfOIKmsQPx47hm&sa=X&oi=book\\_result&ct=result&resnum=4&ved=0CC+0Q6AEwAw#v=onepage&q=metzger%20walter%20the%20academic%20profession%20in%20the%20united%20states&f=false](http://books.google.com.mx/books?id=3GO_eXnNj6kC&pg=PA123&lpg=PA123&dq=metzger+walter+the+academic+profession+in+the+united+states&source=bl&ots=7Mtd4Zpr12&sig=dgD4wFXNpe0rnkB5keaN_RVIfFI&hl=es&ei=lqbiTOXfOIKmsQPx47hm&sa=X&oi=book_result&ct=result&resnum=4&ved=0CC+0Q6AEwAw#v=onepage&q=metzger%20walter%20the%20academic%20profession%20in%20the%20united%20states&f=false)
- Michalak, S. J. y Friedrich, R. J. (1996). Research productivity and teaching effectiveness at a small liberal arts college. En D. Finnegan, D. Webster y Z. Gamson (eds), *Faculty and faculty issues in colleges and universities* (pp. 429-441). Needham Heights, MA: Simon & Schuster.

- Middaugh, M. F. (2001). *Understanding faculty productivity. Standards and benchmarks for colleges and universities*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers
- Moreno, S. A. (2006). *La teoría de la arquitectura. Su performatividad desde la visión de los docentes*. Tesis de Maestría no publicada. Universidad Autónoma de Ciudad Juárez, México.
- Murillo, J., de la Torre, G., Di Carlo, E., Florido, A., Opazo, H., Ramírez Vega, C. et al. (s.f.). *Teoría fundamentada o grounded theory*. Documento no publicado, Máster en calidad y mejora de la educación, Facultad de Formación del Profesorado y Educación, Universidad Autónoma de Madrid. Recuperado el 18 de junio de 2012 de:  
[http://www.uacj.mx/DINNOVA/Documents/SABERES\\_Verano2011/curso\\_ti/Teoria-Fundamentada\\_\(trabajo\).pdf](http://www.uacj.mx/DINNOVA/Documents/SABERES_Verano2011/curso_ti/Teoria-Fundamentada_(trabajo).pdf)
- Muñoz, A. (2008). *El proyecto de arquitectura: concepto, proceso y representación*. Colección: Estudios Universitarios de Arquitectura, 16. Barcelona: Reverté.
- Nicol, D. y Pilling, S. (2000). Architectural education and the profession. Preparing for the future. En D. Nicol y S. Pilling (eds.), *Changing architectural education.towards a new professionalism*. London y New York: Spon Press.
- Noelle, L. (1999). *Arquitectos contemporáneos de México* (2a. ed.). México: Trillas
- Ornelas, C. (1995). *El sistema educativo mexicano. La transición de fin de siglo*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Osses, S., Sánchez, I. e Ibáñez, F. M., (2006). Investigación cualitativa en educación: hacia la generación de teoría a través del proceso analítico. *Estudios. Pedagógicos*. 32(1), 119-133. Recuperado el 3 de junio de 2012 de:  
[http://www.scielo.cl/scielo.php?pid=s0718-07052006000100007&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.cl/scielo.php?pid=s0718-07052006000100007&script=sci_arttext)
- Padilla, L.E. (2003). *Faculty academic socialization: Strengthening the academic profession in Mexico*. Tesis de Doctorado no publicada. Claremont Graduate University, School of Education, California.
- Pacheco, T. (1997). La institucionalización del mundo profesional. En T. Pacheco y A. Díaz Barriga (coords.), *La profesión. Su condición social e institucional*. (pp. 17-35). México: Universidad Autónoma de México. Centro de Estudios Sobre la Universidad.

- Pinto, R. (2004). *La productividad académica en la UABC vista a partir de los resultados del Programa de Estímulos al Personal Académico*. Tesis de Maestría no publicada. Universidad Autónoma de Baja California, México.
- Pinto, R. (2006). *Academic context, performance and productivity: An analogy between american and mexican realities*. Poster presentado en International Forum of 31st Annual Conference, de la Association for the Study of Higher Education, Anaheim, California.
- Pinto, R., Galaz Fontes, J. F. y Padilla L.E. (2012). Estudios nacionales sobre académicos en México: Una comparación metodológica. *Revista de la Educación Superior*. 41 (163) 9-49.
- Piñera, D. y Gómez Estrada, J.A. (1997). Impuesto estatal destinado a la Universidad, planeación universitaria y movimientos del estudiantado, 1967-1971. En D. Piñera (coord.), *Historia de la Universidad Autónoma de Baja California 1957-1997* (pp. 83-110). Mexicali: Universidad Autónoma de Baja California.
- Piñera, D. y González Félix, M. (1997). La Universidad: más que un anhelo, una realidad, 1959-1966. En D. Piñera (coord.), *Historia de la Universidad Autónoma de Baja California 1957-1997* (pp. 43-68). Mexicali: Universidad Autónoma de Baja California.
- Piñera, D. y Velázquez Morales, C. (1997). La creación de la Universidad. Antecedentes, promulgación de la Ley Orgánica y primeros pasos. En D. Piñera (coord.), *Historia de la Universidad Autónoma de Baja California 1957-1997* (pp. 23-40). Mexicali: Universidad Autónoma de Baja California.
- Porter, L. (2009) *Entrada al diseño. Juventud y universidad*. México: Universidad Autónoma Metropolitana. Xochimilco
- Quaroni, L. (1977) *Progettare un edificio. Otto lezioni di architettura*. Milano, Italia: Mazzotta
- Raymond, E. (2005). La teorización anclada (Grounded Theory) como método de investigación en ciencias sociales: en la encrucijada de dos paradigmas. *Cinta de Moebio*, 23. Recuperado el 21 de septiembre de 2008 de: <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=10102307>
- Rasmussen, S. E. (2004). *La experiencia de la arquitectura. Sobre la percepción de nuestro entorno* (Trad. C. Ruiz). Colección: Estudios Universitarios de Arquitectura, 5. Barcelona: Reverté. (Trabajo original publicado en 1957).

- Red de Investigadores sobre Académicos. (2007). *Descripción general del proyecto: La reconfiguración de la profesión académica en México*. Recuperado el 4 de octubre 2007 de [http://www.rdisa.org.mx/index.php?option=com\\_content&view=article&id=6&Itemid=9](http://www.rdisa.org.mx/index.php?option=com_content&view=article&id=6&Itemid=9)
- Reese, L. *et al.* (1999). Cualitativos y cuantitativos, no cualitativos vs cuantitativos, en R. Mejía y S. Sandoval (coords.), *Tras las vetas de la investigación cualitativa* (pp.40-74). México: Iteso
- Rodríguez Gómez, R. (2002). Continuidad y cambio de las políticas de educación superior, *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 7 (14), 133-154. Recuperado el 15 de junio de 2009 de: <http://www.comie.org.mx/v1/revista/portal.php?idm=es&sec=SC03&c=SBB&riterio=ART00333>
- Rodríguez Gómez, R. (2003). La educación superior en el mercado. Configuraciones emergentes nuevos proveedores. En: M. Mollis (ed.), *Las universidades en América Latina: ¿reformadas o alteradas? La cosmética del poder financiero*. pp. 87-107. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales. Recuperado el 15 de junio de 2009 de: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/mollis/gomez.pdf>
- Rubio, J. (2007) La evaluación y acreditación de la educación superior en México: un largo camino aun por recorrer. *Reencuentro*, 50, 35-44. Recuperado el 9 de marzo de 2012 de: <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/340/34005006.pdf>
- Ruiz Hernández, J. (2008). El trabajo del arquitecto y el riesgo en las construcciones. En M. Téllez, M. R. Villar, F. Navarrete, J. A. Ruiz Hernández, J. F. Navarrete, H. Sánchez Vargas, M. Gutiérrez Quijano, F. Beltrán, J. Parrado (coauts.), *Arquitectura desde la facultad*. (pp. 57-70). Colombia: Universidad la Gran Colombia.
- Saldarriaga, A. (1996). *Aprender arquitectura. Un manual de supervivencia*. Santafé de Bogotá, Colombia: Corona. Disponible en: <http://es.scribd.com/doc/33529241/Aprender-Arquitectura>
- Salvatori, E. (2005). *De la originalidad a la competencia: la enseñanza de arquitectura en la UFRGS, Porto Alegre, Brasil -1962 a 1994*. Tesis de doctorado no publicada. Universidad Politécnica de Cataluña, Escuela técnica Superior de Arquitectura de Barcelona, Barcelona. Recuperado el 27 de diciembre de 2007 de: [http://www.tdx.cesca.es/TESIS\\_UPC/AVAILABLE/TDX-0427107-101700/](http://www.tdx.cesca.es/TESIS_UPC/AVAILABLE/TDX-0427107-101700/)
- Schuster, J. H. y Finkelstein, M. J. (2006). *The american faculty. The restructuring of academic work and careers*. Baltimore: The Johns Hopkins University Press

- Secretaría de Educación Pública (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: Autor. Recuperado el 9 de diciembre de 2012 de: <http://promep.sep.gob.mx/infgene/PROMEpanalisis1.pdf>
- Secretaría de Educación Pública (s.f.). ¿Qué es un CA? *En Programa de Mejoramiento del Profesorado. Cuerpos Académicos. Preguntas más frecuentes sobre Cuerpos Académicos*. México: Autor. Recuperado el 3 de enero de 2013 de: <http://promep.sep.gob.mx/preguntasca.html#CA>
- Selltiz, C., Jahoda, M., Deutsch, M. y Cook, S.W. (1976). *Métodos de investigación en las relaciones sociales* (8a. ed., trad. J. Antolín).. Madrid: Rialp (Trabajo original publicado en 1959).
- Stevens, G. (2012). Architecture as a discipline. En *Archsoc.Com. Garry's Key Centre for Architectural Sociology*. Recuperado el 12 de diciembre de 2012 de: <http://www.archsoc.com/kcas/Discipline.html>
- Staples, A. (1982). La constitución del Estado Nacional. En F. Arce, M. Bazant, A. Staples, D. Tanck de Estrada y J. Z. Vázquez (coauts.), *Historia de las profesiones en México*. (pp. 69-127). México: Colegio de México.
- Tanck de Estrada, D. (1982). La Colonia. En F. Arce, M. Bazant, A. Staples, D. Tanck de Estrada y J. Z. Vázquez (coauts.), *Historia de las Profesiones en México*. (pp. 5- 68). México: Colegio de México.
- Taylor, S. J., y Bogdan, R. (1990). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. México: Paidós.
- Téllez, M., (2008). Un espía en el salón. Ejercicios de extrañamiento. En M. Téllez, M. R. Villar, F. Navarrete, J. A. Ruiz Hernández, J. F. Navarrete, H. Sánchez Vargas, M. Gutiérrez Quijano, F. Beltrán, J. Parrado (coauts.), *Arquitectura desde la facultad*. (pp. 15-32). Colombia: Universidad la Gran Colombia.
- The American Institute of Architects, (2003). The Boyer report: Building community through education. *Best practice*. Recuperado el 24 de julio del 2007 de: <http://www.aia.org/SiteObjects/files/07-05-01.pdf>
- Tierney, W. G. (1999). Faculty productivity and academic culture. En W. G. Tierney (ed.), *Faculty productivity: Facts, fictions and issues* (pp.39-53). Nueva York: Flamer Press.
- Tusón, V. A. (2002). El análisis de la conversación: entre la estructura y el sentido. *Estudios de Sociolingüística* 3 (1), 133-153. Recuperado el 12 de febrero de 2013 de: <http://www.sociolingüística.uvigo.es/articulosXvolumen.asp?id=10>

- Unión Internacional de Arquitectos (2002). Acuerdo sobre las normas internacionales de profesionalidad recomendadas para el ejercicio de la arquitectura. Tercera edición. Berlín, Alemania: Autor. Recuperado el 10 de agosto 2008 de: [www.coac.net/internacional/cat/docs/ACORDUIAesp.pdf](http://www.coac.net/internacional/cat/docs/ACORDUIAesp.pdf)
- Unión Internacional de Arquitectos (2005). Carta UNESCO/UIA de la formación en arquitectura. Barcelona: Autor. Recuperado el 10 de agosto 2008 de: [http://www.uia-architectes.org/image/PDF/CHARTES/CHART\\_ESP.pdf](http://www.uia-architectes.org/image/PDF/CHARTES/CHART_ESP.pdf)
- Universidad Autónoma de Baja California (2008). *Facultad de arquitectura y diseño. Plan de desarrollo 2008-2011*. Mexicali: Autor. Recuperado el 21 agosto de 2009 de: [http://arquitectura.mx.uabc.mx/doctos/pdfayd\\_2008-2011.pdf](http://arquitectura.mx.uabc.mx/doctos/pdfayd_2008-2011.pdf)
- Universidad Autónoma de Baja California (2008b, 13 de diciembre). Reglamento interno de la *Facultad de arquitectura y diseño de la Universidad Autónoma de Baja California*. Gaceta Universitaria, 221, Sección II. Mexicali, México. Recuperado el 10 febrero de 2013 de: <http://arquitectura.mx.uabc.mx/doctos/reglamArqyDis.pdf>
- Universidad Autónoma de Baja California (2009, 5 de diciembre). Reglamento de investigación de la *Universidad Autónoma de Baja California*. Gaceta Universitaria. Mexicali, México. Recuperado el 14 febrero de 2013 de: <http://yaqui.mx.uabc.mx/~posgrado/IFrames/ReglamentoInvestigacion.pdf>
- Universidad Autónoma de Baja California. Coordinación de posgrado e investigación (2012). *Cuerpos Académicos*. Mexicali: Autor. Recuperado el 18 noviembre de 2012 de: [http://cimarron.mx.uabc.mx/UAArqui\\_CA.php](http://cimarron.mx.uabc.mx/UAArqui_CA.php)
- Universidad Autónoma de Baja California. Coordinación de Servicios Estudiantiles y Gestión Escolar (2013). *Población estudiantil licenciatura y posgrado*. Mexicali: Autor. Recuperado el 5 febrero de 2013 de: [http://csege.uabc.mx/index.php?option=com\\_jdownloads&Itemid=74&task=view.download&catid=9&cid=188](http://csege.uabc.mx/index.php?option=com_jdownloads&Itemid=74&task=view.download&catid=9&cid=188)
- Guadalajara, (s.f.). V. *Interregno (1861,1925)*. Guadalajara, México: Autor. Recuperado el 09 de diciembre de 2012 de: <http://www.udg.mx/nuestra/presentacion/historia/periodos/periodo-v>
- Universidad Nacional Autónoma de México, (s.f.). *UNAM en el Tiempo*. México: Autor. Recuperado el 30 de noviembre de 2012 de: [http://www.unam.mx/acercaunam/es/unam\\_tiempo/unam/antecedentes.html](http://www.unam.mx/acercaunam/es/unam_tiempo/unam/antecedentes.html)
- Universidad Pontificia de México (s.f.). *Historia*. México: Autor. Recuperado el 30 de noviembre de 2012 de: [http://www.pontificia.edu.mx/index.php?capa=2&d=nuestra\\_universidad\\_historia.htm](http://www.pontificia.edu.mx/index.php?capa=2&d=nuestra_universidad_historia.htm)

- Unión Internacional de Arquitectos (2002). Acuerdo sobre las normas internacionales de profesionalidad recomendadas para el ejercicio de la arquitectura. Tercera edición. Berlín: Autor. Recuperado el 10 de agosto 2008 de: [www.coac.net/internacional/cat/docs/ACORDUIAesp.pdf](http://www.coac.net/internacional/cat/docs/ACORDUIAesp.pdf)
- Unión Internacional de Arquitectos (2005). Carta UNESCO/UIA de la formación en arquitectura. Barcelona: Autor. Recuperado el 10 de agosto 2008 de: [http://www.uia-architectes.org/image/PDF/CHARTES/CHART\\_ESP.pdf](http://www.uia-architectes.org/image/PDF/CHARTES/CHART_ESP.pdf)
- Viloria, E. (2009). Campos profesionales y culturas académicas. Tesis de Doctorado no publicada. Universidad Autónoma de Baja California, México.
- Vásquez, J., Z., (1982). Introducción. En F. Arce Gurza, M. Bazant, A. Staples, D. Tanck de Estrada y J. Z. Vázquez (coauts.), *Historia de las Profesiones en México*. (pp. 1-3). México: Colegio de México.
- Whitelaw, M. J. (1996). Appendix A. The international study of the academic profession, 1991-1993, Methodological notes. En P. G. Altbach (ed.), *The international academic profession. Portraits of fourteen countries* (pp. 669-678). San Francisco: The Carnegie Foundation-Jossey-Bass Publishers.

## **ANEXOS**

### **Anexo 1. Criterios para la identificación de los arquitectos académicos en la encuesta RPAM de 2007**

La encuesta RPAM no cuenta con un reactivo específico para identificar a los arquitectos académicos o sea a los académicos que tienen un grado de licenciatura en arquitectura. En su lugar, en el apartado A: *Carrera y situación profesional*, el reactivo A2 permite identificar: la disciplina académica del grado más alto obtenido por el académico; la disciplina de la unidad académica en la cual éste se desempeña, la disciplina de su área de enseñanza actual y, finalmente la disciplina de su área de investigación actual (véase Figura A1).

<b>A. CARRERA Y SITUACION PROFESIONAL.</b>				
<b>A1. Indique el año y el país en que obtuvo cada uno de los grados que posee. (Anote los datos únicamente para los casos en que ya se haya titulado.)</b>				
Grado	No Aplica	Año	¿Lo obtuvo en México?	Si no lo obtuvo en México, especifique el país
Técnico Superior Universitario	<input type="checkbox"/>	<input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/>	No <input type="checkbox"/> Sí <input type="checkbox"/>	
Normal	<input type="checkbox"/>	<input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/>	No <input type="checkbox"/> Sí <input type="checkbox"/>	
Normal Superior	<input type="checkbox"/>	<input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/>	No <input type="checkbox"/> Sí <input type="checkbox"/>	
Licenciatura	<input type="checkbox"/>	<input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/>	No <input type="checkbox"/> Sí <input type="checkbox"/>	
Especialidad	<input type="checkbox"/>	<input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/>	No <input type="checkbox"/> Sí <input type="checkbox"/>	
Especialidad Médica	<input type="checkbox"/>	<input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/>	No <input type="checkbox"/> Sí <input type="checkbox"/>	
Maestría	<input type="checkbox"/>	<input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/>	No <input type="checkbox"/> Sí <input type="checkbox"/>	
Doctorado	<input type="checkbox"/>	<input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/>	No <input type="checkbox"/> Sí <input type="checkbox"/>	
Post-Doctorado	<input type="checkbox"/>	<input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/>	No <input type="checkbox"/> Sí <input type="checkbox"/>	
<b>A2. Anote el código de su disciplina académica según el catálogo anexo (página siguiente). Si no encuentra su disciplina específica, anote el código de "otra" del área disciplinaria más cercana a Usted y escriba en el espacio proporcionado el nombre comunmente usado para referirse a su disciplina académica específica o área de especialización.</b>				
		<u>Disciplina académica</u> (código según catálogo anexo)	<u>Otra disciplina académica específica</u>	
Grado más alto		<input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/>		
Unidad en la que está ubicado (facultad, escuela, instituto, departamento, división, centro, etc.)		<input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/>		
Área de enseñanza actual	<input type="checkbox"/> No Aplica	<input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/>		
Área de investigación actual	<input type="checkbox"/> No Aplica	<input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/>		

**Figura A1. Sección del cuestionario RPAM 2007 que muestra los reactivos A1 y A2 del apartado A: Carrera y situación profesional**

Por esta razón, al no poder seleccionar de forma directa a los académicos con licenciatura en arquitectura se procedió a la generación de una variable filtro cuya sintaxis permitió seleccionar un subgrupo de académicos que tuvieran *grado máximo en el área de arquitectura o que se desempeñaran en una unidad académica del área de arquitectura o cuya disciplina del área de enseñanza actual fuese arquitectura o cuya disciplina del área de investigación actual fuese arquitectura*. Lo anterior se tradujo en filtro cuya sintaxis se indica a continuación:

$$A2\_1\_1 = 301 \text{ I }^* A2\_2\_1 = 301 \text{ I } A2\_3\_2 = 301 \text{ I } A2\_4\_2 = 301 \text{ (FILTER),}$$

Gracias a dicho filtro, en la base de datos RPAM se identificó un grupo de 43 académicos (2.2% de los académicos de la muestra RPAM). Acto seguido se establecieron unos criterios que permitieran identificar y seleccionar los arquitectos académicos para proceder a la comparación exploratoria de carácter sincrónico con los arquitectos de la UABC.

Los criterios establecidos fueron:

- Ser licenciados en arquitectura y trabajar en una unidad académica del área de arquitectura o que su disciplina de área de enseñanza sea Arquitectura; este criterio permitió la selección de 6 académicos.
- Que su disciplina de área de investigación sea arquitectura y trabajar en una unidad académica del área de arquitectura. este criterio permitió la selección de 11 académicos.
- Que su disciplina de área de enseñanza sea arquitectura y trabajar en una unidad académica del área de arquitectura y que su grado máximo sea en arquitectura. este criterio permitió la selección de 6 académicos.
- Grado más alto en arquitectura y disciplina unidad académica en otras artes y diseño o grado más alto en otras artes y diseño y disciplina unidad académica en arquitectura. este criterio permitió la selección de 3 académicos.

En base a estos criterios, en el grupo de 43 académicos seleccionado de la base de datos de la muestra RPAM, se pudieron localizar a 26 arquitectos que representan 1.3% de dicha muestra. Por otro lado, como se pretendía trabajar únicamente con académicos de tiempo completo, este grupo se redujo todavía a 19 arquitectos académicos de tiempo completo.

A continuación, en la Tabla A1 se muestran los códigos y reactivos que permitieron ubicar en la muestra a los académicos caracterizados por pertenecer al área de arquitectura.

---

\*Este símbolo "I" es el operador lógico "o" que permite la consideración contemporánea de diferentes condiciones.

**Tabla A1. Códigos y reactivos que permitieron la selección del subgrupo de los arquitectos académicos (aA) en la encuesta nacionales sobre académicos RPAM, 2007 (N<sub>T</sub>=1973)**

<b>Codificación de la afiliación disciplinaria (AF)</b>		Código 301: Arquitectura
<b>AF: selección por grado</b>	licenciatura	<i>No se cuenta con un reactivo que indique la AF por grado</i>
	maestría	<i>No se cuenta con un reactivo que indique la AF por grado</i>
	doctorado	<i>No se cuenta con un reactivo que indique la AF por grado</i>
	post-doctorado	<i>No se cuenta con un reactivo que indique la AF por grado</i>
	grado más alto	Reactivo A2_1
<b>AF: selección por unidad académica de pertenencia y por área de desempeño</b>	Unidad en la que está ubicado	Reactivo A2_2
	área de enseñanza actual	Reactivo A2_3
	área de investigación actual	Reactivo A2_4
<b>aA seleccionados = g</b>	g	26
	% g/N <sub>T</sub>	1.3
<b>aA seleccionados por tiempo de contratación</b>	TC	<b>19</b>
	% g TC /N <sub>T</sub>	<b>1.0</b>
	No TC	7
	% g No TC /N <sub>T</sub>	0.4

## **Anexo 2. Carta al director de la FAD de la UABC (estudio cuantitativo)**

**Asunto:** Seguimiento a encuestamiento de académicos de TC  
**De:** Jesús Francisco Galaz Fontes (galazfontes@gmail.com)  
**Para:** aley@uabc.mx; aley60@prodigy.net.mx;  
**Cc:** gvamezquita@gmail.com; rpintoaprea@yahoo.com.mx;  
**Fecha:** Miércoles, 5 de agosto, 2009 13:16:04

Estimado M. Arq. Jesús Antonio Ley Guing  
Director de la Facultad de Arquitectura y Diseño  
Universidad Autónoma de Baja California

En el ciclo 2007-2008 se realizó un encuestamiento a una muestra de académicos de la UABC en el contexto del proyecto *La Reconfiguración de la Profesión Académica en México (RPAM)*. El proyecto RPAM tenía como objetivo investigar diversos aspectos de la profesión académica (formación, trayectoria profesional, condiciones de trabajo, uso del tiempo, etc.) desde la perspectiva de los mismos académicos. La recabación de la información a nivel nacional ha concluido para este proyecto y actualmente estamos elaborando el Reporte Nacional. Una vez que lo tengamos tenga la seguridad de que se lo haremos llegar.

Por otro lado, le comento que la Mtra. Rosalba Pinto, arquitecta también ella misma, está realizando sus estudios de doctorado en el Instituto de Investigación y Desarrollo Educativo de la UABC. Siendo el tema de tesis de la Mtra. Pinto *El Arquitecto Académico Mexicano*, se trabajará con la información obtenida el proyecto RPAM. Sin embargo, para estar en mejores condiciones de hacer una comparación entre los académicos arquitectos y los académicos que no lo son, se ha identificado la necesidad de incorporar a la muestra a más académicos de la arquitectura. Con ello se estará en posibilidades de hacer una comparación válida entre los académicos-arquitectos y los académicos no-académicos.

Así pues, mucho le agradeceremos nos permita, a la Mtra. Ma. Guadalupe Villaseñor Amézquita, y a servidor, visitar a los profesores de TC o de MT de la Facultad para solicitar su colaboración contestando un cuestionario que puede resolverse en unos 50 minutos, aproximadamente. Como es usual en este tipo de estudios, la participación en él es complementamente voluntaria. Así mismo, toda la información que se nos proporcione será confidencial.

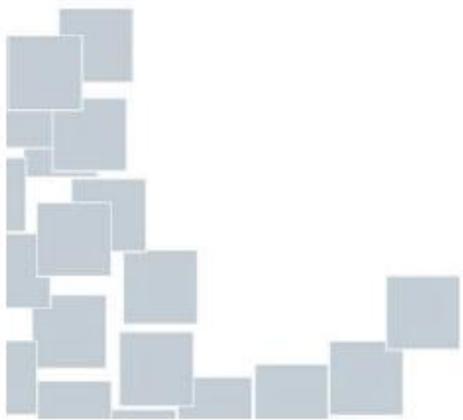
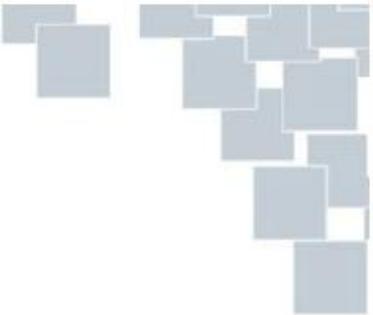
Agradeciendo de antemano su apoyo, me reitero a sus apreciables órdenes para cualesquier duda o comentario que tenga al respecto.

Con un saludo cordial y mis mejores deseos.

-----  
Jesús Francisco Galaz Fontes  
Universidad Autónoma de Baja California  
[galazfontes@gmail.com](mailto:galazfontes@gmail.com)

**Anexo 3. Instrumento del estudio RPAM 2007 (utilizado también para el estudio RPAM-FAD/UABC 2010)**

**Proyecto Internacional  
La Profesión Académica en Transición**



La **Reconfiguración**  
de la **Profesión**  
**Académica en México**

**Cuestionario 2007®**  
**Red de Investigadores sobre Académicos**



1



Estimado(a) Colega:

Vivimos hoy día en un mundo cada vez más globalizado y, al mismo tiempo, más segmentado a lo largo de las dimensiones económica, educativa y política. En este contexto el conocimiento juega un papel central, y en todos los países se ha intensificado la atención que se presta a la educación superior y a la investigación y desarrollo tecnológico, esperando que contribuyan no solamente al fortalecimiento económico de nuestras naciones, sino también a su desarrollo social y político.

La gran relevancia que se le otorga a la educación superior y a la investigación ha hecho que la profesión académica adquiera una centralidad notoria, puesto que es el personal académico el que, en última instancia, lleva a cabo las labores de docencia, investigación, extensión y vinculación de sus instituciones.

En este marco, un grupo internacional de investigadores realiza este estudio sobre el estado que guarda la profesión académica en 21 países. Se trata de conocer, esencialmente, la percepción que tienen los propios académicos sobre sus condiciones de trabajo, responsabilidades y tareas, el ambiente laboral en el que se desarrollan y su opinión sobre diversos factores que impactan su trabajo.

Como parte de este grupo internacional de investigadores, la Red de Investigadores sobre Académicos (RDISA) lleva a cabo el proyecto "La Reconfiguración de la Profesión Académica en México."

Por este medio nos permitimos solicitar su apoyo a esta investigación contestando el cuestionario siguiente sobre su trayectoria y trabajo académicos, en la seguridad de que sus respuestas serán confidenciales, tanto individual como institucionalmente, ya que la información que nos proporcione solamente se tratará en forma agregada.

De antemano le agradecemos su comprensión y el tiempo y esfuerzo dedicado a esta tarea. Para cualquier aclaración o pregunta nos ponemos a sus órdenes en el correo electrónico [rdam12007@rdisa.org.mx](mailto:rdam12007@rdisa.org.mx). También puede informarse más acerca de este proyecto en la dirección [www.rdisa.org.mx](http://www.rdisa.org.mx).

ATENTAMENTE

Red de Investigadores sobre Académicos, RDISA

## Red de Investigadores sobre Académicos, RDISA Una Red de Colaboración ANUIES



5

**A. CARRERA Y SITUACION PROFESIONAL.**

41. Indique el año y el país en que obtuvo cada uno de los grados que posee. (Anotar los datos únicamente para los casos en que ya se haya titulado.)

Grado	No Aplica	Año	¿Lo obtuvo en México?	País
Título Superior Universitario	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	NC <input type="checkbox"/> SI <input type="checkbox"/>
Normal	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	NC <input type="checkbox"/> SI <input type="checkbox"/>
Normal Superior	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	NC <input type="checkbox"/> SI <input type="checkbox"/>
Licenciatura	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	NC <input type="checkbox"/> SI <input type="checkbox"/>
Especialidad	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	NC <input type="checkbox"/> SI <input type="checkbox"/>
Especialización Médica	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	NC <input type="checkbox"/> SI <input type="checkbox"/>
Maestría	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	NC <input type="checkbox"/> SI <input type="checkbox"/>
Doctorado	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	NC <input type="checkbox"/> SI <input type="checkbox"/>
Post-Doctorado	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	NC <input type="checkbox"/> SI <input type="checkbox"/>

42. Anote el código de su disciplina académica según el catálogo anexo. Si no encuentra su disciplina específica, anote el código de "otra" del área disciplinaria más cercana a la(s) que desea y escriba en el espacio proporcionado el nombre comúnmente usado para referirse a su disciplina académica específica o área de especialización.

Grado más alto	Escolina académica (según catálogo anexo)	¿Otra disciplina académica específica?
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Unidad en la que se labora (Escuela, Facultad, departamento, división, etc.)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Área de especialización	<input type="checkbox"/>	No Aplica <input type="checkbox"/>
Área de investigación actual	<input type="checkbox"/>	No Aplica <input type="checkbox"/>

43. Indique hasta las tres fuentes de financiamiento más importantes que le permitieron obtener su grado más alto. (1 = primera en importancia, 2 = segunda en importancia, 3 = tercera en importancia.)

Fuentes de financiamiento	<input type="checkbox"/>
PROPEP	<input type="checkbox"/>
CONACYT	<input type="checkbox"/>
Financiamiento propio	<input type="checkbox"/>
Otras fuentes	<input type="checkbox"/>

**Código para las Disciplinas Académicas**

**CIENCIAS FÍSICAS Y EXACTAS**

- 211. Astronomía
- 212. Ciencias geológicas
- 213. Estadística
- 214. Física
- 215. Matemáticas
- 216. Química
- 217. Otras ciencias físicas y exactas

**CIENCIAS NATURALES**

- 221. Biología
- 222. Botánica
- 223. Silvicultura
- 224. Sociología
- 225. Ecología
- 226. Microbiología
- 227. Oceanología
- 228. Zoología
- 229. Otras ciencias naturales

**ARTES Y OFICIO**

- 331. Arquitectura
- 332. Artes gráficas
- 333. Artes escénicas
- 334. Artes visuales
- 335. Diseño interior, paisaje, textil, gráfico
- 336. Música
- 337. Otras artes y oficios

**HUMANIDADES**

- 441. Filosofía
- 442. Epistemología
- 443. Religión
- 444. Religión
- 445. Otras humanidades

**CIENCIAS SOCIALES**

- 551. Antropología
- 552. Arqueología
- 553. Ciencia política
- 554. Demografía
- 555. Economía
- 556. Seguridad humana
- 557. Historia
- 558. Idiomas
- 559. Psicología
- 560. Sociología
- 561. Trabajo social
- 562. Otras ciencias sociales

**INGENIERIAS**

- 661. Ingeniería civil
- 662. Ingeniería topográfica, hidrográfica y geodésica
- 663. Ingeniería naval
- 664. Ingeniería eléctrica
- 665. Ingeniería electrónica
- 666. Ingeniería industrial
- 667. Ingeniería en energía y metalurgia
- 668. Ingeniería textil
- 669. Ingeniería mecánica
- 670. Ingeniería mecatrónica
- 671. Ingeniería química
- 672. Ingeniería en sistemas computacionales
- 673. Ingeniería en sistemas de información
- 674. Ingeniería de alimentos
- 675. Otras ingenierías

**CIENCIAS DE LA SALUD**

- 771. Dentales
- 772. Enfermería
- 773. Medicina especializada
- 774. Nutrición
- 775. Odontología, estomatología y ortodoncia
- 776. Optometría
- 777. Podología
- 778. Salud pública
- 779. Fisiología
- 780. Farmacología
- 781. Fisiología
- 782. Anatomía
- 783. Genética
- 784. Investigación biomédica
- 785. Química toxicológica
- 786. Otras ciencias de la salud

**CIENCIAS AGROPECUARIAS Y PESCA**

- 881. Agronomía
- 882. Ciencias forestales
- 883. Horticultura
- 884. Medicina veterinaria y zootecnia
- 885. Química agropecuaria
- 886. Pesca y acuicultura
- 887. Otras ciencias agropecuarias y pesca

**CIENCIAS ADMINISTRATIVAS**

- 991. Actuarial
- 992. Administración y negocios
- 993. Administración pública
- 994. Administración jurídica
- 995. Administración
- 996. Biblioteconomía
- 997. Comercio exterior
- 998. Contaduría
- 999. Desarrollo de recursos humanos
- 1000. Finanzas
- 1001. Mercaderes
- 1002. Relaciones industriales
- 1003. Turismo
- 1004. Otras ciencias administrativas

**CIENCIAS JURÍDICAS**

- 111. Leyes
- 112. Ciencias jurídicas
- 113. Otras ciencias jurídicas

**COMUNICACION**

- 151. Comunicación multimediales
- 152. Comunicación organizacional
- 153. Periodismo
- 154. Otras comunicaciones

**EDUCACION**

- 251. Ciencias de la educación
- 252. Educación básica primaria, secundaria y superior
- 253. Enseñanza de idiomas
- 254. Educación especial
- 255. Educación física
- 256. Pedagogía
- 257. Psicología
- 258. Otras educaciones

**OTRAS**

- 351. Otras áreas y disciplinas académicas

7

A10c. ¿Qué tan de acuerdo está Usted con las siguientes afirmaciones relativas a cada uno de los siguientes programas de reconocimiento de incentivos externos? (Marque con una X la afirmación que mejor describe su situación, considerando: 2 = En desacuerdo; 3 = Regular; 4 = De acuerdo; 5 = Fuertemente de acuerdo. Por favor marque claramente su respuesta.)

Afirmación	Programa institucional de incentivos	Perif PROMEP	Cuerpo académico PROMEP	SNI
Ha incidido positivamente en mi desarrollo profesional	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>
Ha mejorado mis condiciones de trabajo	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>
Ha permitido que mi trabajo académico sea mi actividad principal	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>
Me ha permitido mejorar la calidad de mi actividad docente	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>
Me ha permitido mejorar la calidad de mi actividad de investigación	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>
Me ha permitido mejorar la calidad de mi actividad de vinculación	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>
Me ha facilitado colaborar con colegas de esta institución	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>
Me ha facilitado colaborar con colegas de otras instituciones	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>
Me ha facilitado participar en el gobierno de mi institución	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>
En general, estoy satisfecho con este reconocimiento o programa de fomento de la actividad académica	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>

A11. ¿Cuál es su ingreso mensual bruto (antes del pago de impuestos y otros descuentos), incluyendo complementos de su institución e ingresos de fuentes externas?

Rango de ingreso	Ingreso contractual en esta institución	Sistema institucional de incentivos	Incentivos externos (SNI, etc.)	Servicios prestados a través de la institución	Otros trabajos fuera de esta institución
No Aplica	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Menos de 2,500	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2,501 – 5,000	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5,001 – 7,500	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7,501 – 10,000	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10,001 – 15,000	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15,001 – 20,000	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
20,001 – 25,000	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
25,001 – 30,000	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
30,001 – 35,000	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
35,001 – 40,000	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Más de 40,000	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

¿Usted recibe su aguinaldo anual en base a?  Días  Semanas  Meses

¿Cuántos días/semanas/meses recibe Usted como aguinado?

6

A9. ¿Cuál es la categoría de su nombramiento académico? (Si trabaja en una institución con categorías diferentes a las presentadas, seleccione la que más se ajusta a la suya. Marque solo un cuadro.)

Asistente

Asociado

Titular

Otra  Especifique:

A10. ¿Qué duración tiene su contrato vigente en esta institución? (Marque solo un cuadro.)

Contrato continuo con garantía de permanencia (definidiva)

Contrato continuo sin garantía de permanencia

Contrato por tiempo definido con perspectiva de un contrato continuo

Contrato por tiempo definido sin perspectiva de un contrato continuo

Otro (especifique):

A10a. Identifique hasta las tres principales funciones que desempeña en su trabajo en la institución donde labora. (1 = primera en importancia; 2 = segunda en importancia; y 3 = tercera en importancia.)

Docencia en licenciatura

Docencia en posgrado

Investigación

Extensión

Vinculación (trabajo con empresas y organizaciones externas a la institución donde labora, etc.)

Administración/gestión (coordinador de tutorías, jefe de departamento, director de unidad, etc.)

En sabbático o como profesor visitante/intercambio de otra institución

Otras actividades (tutor, laboratorista, etc.)

A10b. ¿Participa actualmente de alguno de los siguientes programas de reconocimiento y de fomento a la actividad académica?

Programa de incentivos al desempeño de su institución  No  Sí

Perif PROMEP  No  Sí

Sistema Nacional de Investigadores  No  Sí  Candidato  Nivel I  Nivel II  Nivel III

Cuerpo académico PROMEP  No  Sí  En formación  En Consolidación  Consolidado

9

A13a. ¿Ha considerado seriamente jubilarse?

No  SI

A13b. ¿Dentro de cuantos años piensa jubilarse como académico?

Años  No sé

A13c. ¿Cuenta con un fondo de retiro para su jubilación?

No  SI  Institucional  IMSS  ISSSTE  SAR  Otro privado

A13d. Pensando en su jubilación, ¿que tan de acuerdo está usted con cada una de las siguientes afirmaciones?

Afirmación	Fuentes de acuerdo					
	No Aplica	1	2	3	4	5
Se cuanto aporro mensualmente a mi fondo de retiro.	<input type="checkbox"/>					
Considero adecuados los criterios normativos que debo cumplir para jubilarme.	<input type="checkbox"/>					
El monto de mi jubilación me permitirá vivir tranquilamente.	<input type="checkbox"/>					
Me gustara seguir trabajando después de jubilarme.	<input type="checkbox"/>					
Estoy dispuesto a aumentar mi aportación para mejorar mis condiciones de retiro.	<input type="checkbox"/>					

8

A11a. ¿Cuanto representan, respecto de su ingreso total, los ingresos (incluyendo incentivos institucionales y externos) que obtiene por su trabajo académico en esta u otras instituciones de educación superior, o centros de investigación? (Marque sólo un cuadro)

La totalidad de sus ingresos (90% - 100%)

Más de la mitad de sus ingresos totales (60% - 89%)

La mitad aproximada de sus ingresos totales (40% - 59%)

Un complemento menor en sus ingresos (10% - 39%)

Un ingreso insignificante en comparación con lo que percibe por otras actividades laborales que realiza (0% - 9%)

A12. ¿Ha realizado alguna de las siguientes actividades durante el presente año académico? (Para cada actividad señale si está tuvo lugar en un ámbito institucional, nacional y/o internacional. Marque todas las alternativas pertinentes.)

Actividad	SI en el ámbito		
	Institucional / local	Nacional	Internacional
Miembro de un comité, consejo o cuerpo científico-académico	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Diccionario para revistas, financiadoras de investigación, evaluaciones institucionales, etc.)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Editor de revista o series de libros	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Representante o líder electo en organizaciones profesionales o académicas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Representante o líder electo de un sindicato	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Participación significativa en asuntos políticos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Participación en organizaciones o proyectos comunitarios	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Trabajo en agencias de servicio social	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Otras (especifique):	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

A13.0. ¿Alguna vez en los últimos cinco años consideró un cambio potencial importante en su trabajo?

No  SI

A13. Para cada uno de los siguientes cambios potenciales en su trabajo, ¿alguna vez en los últimos cinco años consideró y, en su caso, tomó acciones concretas para propiciarlos?

Cambio	Considero		Tomo acciones	
	No	SI	No	SI
A un puesto administrativo en esta institución	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
A un puesto académico en otra universidad o institución de educación superior, o a un centro de investigación en el país	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
A un puesto académico en otro país	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
A un trabajo fuera de una universidad o institución de educación superior, o centro o instituto de investigación	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
A una situación en la que combine su trabajo en esta institución con un trabajo externo a la academia	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
A alguna otra situación que representaba un cambio importante en su trabajo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

**B. SITUACION LABORAL GENERAL Y ACTIVIDADES.**

B1. Considerando todas las tareas que realiza en esta institución en una semana laboral típica, ¿cuántas horas invierte en cada una de las siguientes actividades? (Si no está impartiendo clases en este año académico, conteste únicamente la "tercera columna.")

Actividad	No se aplica	Horas por semana durante el período ordinario de clases	Horas por semana durante el período ordinario de clases
Docencia (horas a la semana que imparte clases)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Actividades docentes de apoyo (preparación de materiales para sus clases, tutoría a estudiantes, revisión y calificación de trabajos de alumnos)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Investigación (revisión de literatura, redacción de trabajos, realización de experimentos, trabajo de campo)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Servicios no remunerados (a clientes, pacientes, consultoría, servicio público o voluntario)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Servicios remunerados (a clientes, pacientes, consultoría, servicio público o privado)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Actividades colegiadas (comités, juntas de departamento, consejos, etc.)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Actividades administrativas (académicas—jefe de departamento, coordinador de programa, etc., y no-académicas—planeación, llenado de formas, etc.)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Actividades de desarrollo profesional (asistencia a congresos y cursos, participación en asociaciones académicas, organización de eventos, arbitrajes, etc.)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Actividades sindicales o de representación gremial	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Otras actividades académicas (actividades profesionales no incluidas claramente en las categorías anteriores)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

\* Anote las horas invertidas reales. Independientemente que correspondan a las horas contractuales.

B2. Señale si sus preferencias académicas se inclinan principalmente por la docencia o por la investigación. (Marque sólo un cuadro.)

Principalmente por la docencia	<input type="checkbox"/>
Por ambas, pero me inclino por la docencia	<input type="checkbox"/>
Por ambas, pero me inclino por la investigación	<input type="checkbox"/>
Principalmente por la investigación	<input type="checkbox"/>

B3. En su institución, ¿cómo evalúa cada uno de los siguientes aspectos relacionados con instalaciones, condiciones, recursos y personal de apoyo que necesita para realizar su trabajo? (1 = Pobre; 5 = Excelente.)

Aspecto a evaluar	No se aplica	Pobre	1	2	3	4	5
Salones de clase	<input type="checkbox"/>						
Tecnología para la enseñanza (computadoras, teleproyectoras, etc.)	<input type="checkbox"/>						
Laboratorios	<input type="checkbox"/>						
Equipo e instrumentos de investigación	<input type="checkbox"/>						

B3. En su institución, ¿cómo evalúa cada uno de los siguientes aspectos relacionados con instalaciones, condiciones, recursos y personal de apoyo que necesita para realizar su trabajo? (1 = Pobre; 5 = Excelente.)

Aspecto a evaluar	No se aplica	Pobre	1	2	3	4	5
Infraestructura de cómputo	<input type="checkbox"/>						
Infraestructura y servicios bibliotecarios	<input type="checkbox"/>						
Cubículos, oficinas	<input type="checkbox"/>						
Apoyo secretarial	<input type="checkbox"/>						
Telecomunicaciones (Internet, redes, y teléfonos)	<input type="checkbox"/>						
Personal de apoyo para la docencia	<input type="checkbox"/>						
Personal de apoyo para la investigación	<input type="checkbox"/>						
Financiamiento para investigación	<input type="checkbox"/>						
Financiamiento para docencia	<input type="checkbox"/>						
Apoyos para vinculación	<input type="checkbox"/>						
Apoyo a la movilidad académica nacional	<input type="checkbox"/>						
Apoyo a la movilidad académica internacional	<input type="checkbox"/>						

B4. Indique el grado en el que cada uno de los siguientes referentes de identidad son importantes para Usted. (1 = Nada importante; 5 = Muy importante.)

	Nada importante	1	2	3	4	5
Mi disciplina/campo académico de conocimiento	<input type="checkbox"/>					
Mi unidad básica de adscripción (facultad, escuela, departamento, etc.)	<input type="checkbox"/>					
Mi institución	<input type="checkbox"/>					

B5. ¿En qué medida está de acuerdo con cada una de las siguientes afirmaciones relativas a su trabajo académico? (1 = Fuertemente en desacuerdo; 5 = Fuertemente de acuerdo.)

Afirmación	Fuertemente en desacuerdo	1	2	3	4	5
El trabajo académico se define mejor como enseñar y asesorar estudiantes	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
El trabajo académico se define mejor como la preparación y presentación de resultados de investigación original	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
El trabajo académico incluye la aplicación del conocimiento académico en escenarios de la vida real	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
El trabajo académico incluye la preparación de respuestas que sintetizan las tendencias y hallazgos principales de mi campo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Este es un mal momento para que una persona joven inicie una carrera académica en mi campo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Si tuviera que hacerlo de nuevo, yo no sería un académico	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

13

**C. DOCENCIA. (Refiérase al presente año académico, o al anterior si no imparte clases en éste. Si no imparte y no impartió clases en el año académico previo, pase a la sección D.)**

	NI	Porcentaje de su tiempo que dedica a cada uno de los niveles señalados, el número de grupos y el número de estudiantes que atiende en cada uno de ellos.	Número de grupos atendidos	Número total aproximado de estudiantes atendidos
Nivel atendido	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Técnico superior universitario	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Licenciatura	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Especialidad	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Especialidad médica	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Maestría	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Doctorado	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Programas de educación continua en el nivel profesional	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Otros	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

**C2. ¿Ha realizado alguna de las siguientes actividades docentes durante el año académico vigente o previo?**

Docencia expositiva (conferencia o cátedra) frente a grupo	No	<input type="checkbox"/>	Si	<input type="checkbox"/>
Enseñanza individualizada	No	<input type="checkbox"/>	Si	<input type="checkbox"/>
Aprendizaje por proyectos/proyectos grupales	No	<input type="checkbox"/>	Si	<input type="checkbox"/>
Enseñanza basada en prácticas o trabajo de laboratorio	No	<input type="checkbox"/>	Si	<input type="checkbox"/>
Enseñanza asistida por tecnologías de la información y comunicación, y/o por computadora	No	<input type="checkbox"/>	Si	<input type="checkbox"/>
Educación a distancia	No	<input type="checkbox"/>	Si	<input type="checkbox"/>
Desarrollo de materiales para cursos	No	<input type="checkbox"/>	Si	<input type="checkbox"/>
Desarrollo de programas o planes de estudio (currículos)	No	<input type="checkbox"/>	Si	<input type="checkbox"/>
Interacción personal con estudiantes fuera de clase	No	<input type="checkbox"/>	Si	<input type="checkbox"/>
Comunicación electrónica (como electrónico) con estudiantes	No	<input type="checkbox"/>	Si	<input type="checkbox"/>
Actividades de tutoría	No	<input type="checkbox"/>	Si	<input type="checkbox"/>

12

**B5. ¿En qué medida está Usted de acuerdo con cada una de las siguientes afirmaciones relativas a su trabajo académico? (1 = Fuertemente en desacuerdo; 5 = Fuertemente de acuerdo.)**

Afirmación	1	2	3	4	5
Mi trabajo es fuente de una considerable tensión personal	<input type="checkbox"/>				
La docencia y la investigación son difícilmente compatibles entre sí	<input type="checkbox"/>				
Los académicos en mi disciplina tienen una obligación profesional de aplicar su conocimiento a la solución de los problemas de la sociedad	<input type="checkbox"/>				

**B6. ¿Cómo calificaría su satisfacción general con su trabajo académico actual? (1 = Muy bajo, 5 = Muy alta)**

	1	2	3	4	5
Muy baja	<input type="checkbox"/>				
Muy alta	<input type="checkbox"/>				

**B7. Desde que inició su carrera académica ¿qué tanto han mejorado o se han deteriorado las condiciones generales de trabajo en los siguientes tipos de institución en esta país? (1 = Se han deteriorado mucho; 5 = Han mejorado mucho)**

	1	2	3	4	5
Las condiciones de trabajo etc.	<input type="checkbox"/>				
Se han deteriorado mucho	<input type="checkbox"/>				
No se aplica	<input type="checkbox"/>				
Han mejorado mucho	<input type="checkbox"/>				
universidades e instituciones de educación superior	<input type="checkbox"/>				
centros e institutos de investigación que forman parte de una universidad o institución de educación superior	<input type="checkbox"/>				
centros e institutos de investigación públicos o privados que no forman parte de una universidad o institución de educación superior	<input type="checkbox"/>				

14

**C3. Para cada una de las siguientes responsabilidades docentes, indique si su Institución establece, para los académicos en lo individual, criterios o requisitos cuantitativos, o expectativas regulatorias.**

Número de horas clase	No <input type="checkbox"/> Sí <input type="checkbox"/>
Número de cursos diferentes	No <input type="checkbox"/> Sí <input type="checkbox"/>
Número de estudiantes en sus cursos	No <input type="checkbox"/> Sí <input type="checkbox"/>
Número de estudiantes de posgrado para ser supervisados	No <input type="checkbox"/> Sí <input type="checkbox"/>
Porcentaje de estudiantes que deben aprobar los exámenes	No <input type="checkbox"/> Sí <input type="checkbox"/>
Tiempo para asesorar estudiantes fuera de clase	No <input type="checkbox"/> Sí <input type="checkbox"/>

**C4. ¿En qué medida está de acuerdo con cada una de las siguientes afirmaciones relativas a su actividad docente en esta Institución? (1 = Fuertemente en desacuerdo; 5 = Fuertemente de acuerdo).**

Afirmación	No está de acuerdo No sé	1	2	3	4	5	Fuertemente de acuerdo
Debido a las deficiencias formativas de sus alumnos, invierte más tiempo del que le gustaría enseñandoles habilidades básicas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Se le alienta a mejorar sus habilidades docentes en respuesta a las evaluaciones de su enseñanza	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
En esta Institución hay cursos adecuados para mejorar la calidad de la enseñanza	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
En su docencia hace énfasis en el conocimiento práctico y en las habilidades de los estudiantes.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
En su docencia hace énfasis en perspectivas y contenidos internacionales	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Incorpora en el contenido de sus cursos la discusión de valores y asuntos éticos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Informa a sus estudiantes sobre las implicaciones de hacer trampa y del plagio en sus cursos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Las calificaciones en sus cursos reflejan estrictamente el nivel de logro de sus estudiantes	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Desde que comenzó a dar clases, ha aumentado el número de estudiantes internacionales	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Actualmente la mayoría de los estudiantes de posgrado son internacionales	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Sus actividades de investigación tienen un efecto positivo en su docencia	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Sus actividades de servicio/vinculación tienen un efecto positivo en su docencia	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
En esta Institución los profesores con grados superiores realizan una mejor docencia que los profesores que no tienen esos grados	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
En esta Institución los programas educativos acreditados son de mayor calidad que los no-acreditados	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

**C5. ¿Imparte o impartió algún curso durante el año académico vigente o previo:**

en el extranjero?	No <input type="checkbox"/> Sí <input type="checkbox"/>
en un idioma diferente al idioma al que se usa en su institución actual?	No <input type="checkbox"/> Sí <input type="checkbox"/>
idioma:	

15

**D. INVESTIGACION. (Refiérase al año académico presente, o al anterior si en éste no desarrolla actividades de investigación.)**

**D0. ¿Realiza o ha realizado actividades de investigación durante el año académico vigente o anterior?**  
 No  Sí  Pase a la pregunta D4

**D1. Responda las siguientes preguntas respecto a sus actividades de investigación durante el año académico vigente o previo.**  
 ¿Está trabajando individualmente (en colaboración en sus proyectos de investigación)? No  Sí   
 ¿Tiene colaboradores en alguno de sus proyectos de investigación? No  Sí   
 ¿Colabora con colegas en otras Instituciones del país? No  Sí   
 ¿Colabora con colegas internacionales? (Si no lo hace pase a la pregunta D2) No  Sí   
**D1a. ¿De qué país son los colegas internacionales con los que colabora? (Señale todos los que correspondan.)**  
 Argentina  Canadá  España  Estados Unidos  Francia  Inglaterra  
 Otro (especificar):

**D2. ¿Cómo caracteriza el énfasis de su actividad de investigación principal en el año académico vigente o previo? (1 = Nada; 5 = Mucho)**

Énfasis de su investigación principal	Nada	1	2	3	4	5	Mucho
Básico, teórico	<input type="checkbox"/>						
Aplicado, orientado prácticamente	<input type="checkbox"/>						
Orientado comercialmente, para transferencia de tecnología	<input type="checkbox"/>						
Orientado socialmente para el mejoramiento de la sociedad	<input type="checkbox"/>						
Internacional en amplitud y orientación	<input type="checkbox"/>						
Basada en una disciplina	<input type="checkbox"/>						
Multi- y/o inter-disciplinaria	<input type="checkbox"/>						

**D3. ¿Ha estado involucrado en alguna de las siguientes actividades de investigación en el año académico vigente o previo?**

Elaboración de experimentos y estudios tanto conceptuales como empíricos, etc.	No <input type="checkbox"/> Sí <input type="checkbox"/>
Realización de experimentos y estudios tanto conceptuales como empíricos, etc.	No <input type="checkbox"/> Sí <input type="checkbox"/>
Supervisión de un equipo de investigación o de estudiantes de posgrado como asistentes de investigación	No <input type="checkbox"/> Sí <input type="checkbox"/>
Redacción de escritos académicos que contienen resultados de investigación o hallazgos	No <input type="checkbox"/> Sí <input type="checkbox"/>
Participación en procesos de transferencia de tecnología	No <input type="checkbox"/> Sí <input type="checkbox"/>
Respuesta a solicitudes de proyectos o redacción de propuestas para financiamiento de investigación	No <input type="checkbox"/> Sí <input type="checkbox"/>
Administración de contratos de investigación y presupuestos	No <input type="checkbox"/> Sí <input type="checkbox"/>
Adquisición o elección de equipo y materiales para investigación	No <input type="checkbox"/> Sí <input type="checkbox"/>

17

**DE. ¿En qué medida esta Usted de acuerdo con cada una de las siguientes afirmaciones relativas a las actividades de investigación en esta institución? (1 = Fuertemente en desacuerdo; 5 = Fuertemente de acuerdo)**

Afirmación	Fuertemente en desacuerdo					Fuertemente de acuerdo
	1	2	3	4	5	
La presión para obtener fondos externos para investigación ha aumentado desde su primer contrato.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
En esta institución se hace énfasis en investigación inter- y multi-disciplinaria	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
En esta institución se hace énfasis en la investigación orientada comercialmente o aplicada	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Su investigación se lleva a cabo de acuerdo con todas las normas éticas aplicables	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
La investigación que se realiza en esta institución se conduce de acuerdo con las normas éticas aplicables	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Los fondos para investigación deberían asignarse a los investigadores más productivos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
El énfasis por aumentar la productividad de investigación es una amenaza para la calidad de la misma	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
El énfasis por generar resultados y aplicaciones útiles es una amenaza para la calidad de la investigación	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
En esta institución la investigación de mayor calidad es realizada por los académicos que pertenecen al Sistema Nacional de Investigadores	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

**DT. ¿Recibió financiamiento para sus actividades de investigación en el año académico vigente o próximo?**

No  Sí  Sí  No  
 DTa. ¿Qué porcentaje del financiamiento recibido provino de las siguientes fuentes? (Verifique que la suma de los porcentajes proporcionados sea igual a 100%).

Fuente de financiamiento	Porcentaje de todo el financiamiento obtenido
De su propia institución	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
De una agencia pública de financiamiento para investigación	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
De entidades gubernamentales	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
De empresas o industrias	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
De agencias privadas sin fines de lucro, fundaciones	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
De otras (por favor especifique):	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>

**DE. ¿Qué porcentaje del financiamiento externo para sus actividades de investigación provinieron de: (Si no recibió financiamiento externo en el año académico vigente o próximo, pase a la sección E. Verifique que la suma de los porcentajes proporcionados sea igual a 100%).**

Porcentaje del financiamiento externo obtenido	
organizaciones/agencias nacionales?	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
organizaciones/agencias internacionales?	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>

16

**DE. ¿Cuántas de las siguientes contribuciones académicas ha concluido en los últimos tres años?**

	No Aplica	Número
Libros académicos de su autoría o en co-autoría	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
Libros académicos coordinados o co-coordinados (editados)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
Artículos publicados en revistas académicas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
Capítulos publicados en libros académicos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
Reporte/monografía de investigación escrito para un proyecto financiado	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
Ponencia presentada en un congreso académico	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
Artículo profesional escrito para un periódico o revista de difusión	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
Patente sobre un proceso o invento	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
Programa de cómputo diseñado o desarrollado para uso público	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
Trabajo artístico ejecutado o exhibido	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
Video o película producida	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
Otro (por favor especifique):	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>

**DE. ¿Qué porcentaje de todas sus publicaciones de los últimos tres años han sido: (Si no cuenta con publicaciones en los últimos tres años, pase a la pregunta DE)**

	No Aplica	Porcentaje
en co-autoría con colegas localizados en México?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
en co-autoría con colegas localizados en un país extranjero?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
publicadas en un país extranjero?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
publicadas en línea o electrónicamente?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
arbitradas?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
publicadas en un idioma diferente al que se usa en su institución?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>

\* Una misma publicación puede ubicarse en más de una categoría, por lo que la suma de los porcentajes no necesariamente debe ser 100%.

**DE. ¿En qué medida esta Usted de acuerdo con cada una de las siguientes afirmaciones relativas a las actividades de investigación en esta institución? (1 = Fuertemente en desacuerdo; 5 = Fuertemente de acuerdo)**

Afirmación	Fuertemente en desacuerdo					Fuertemente de acuerdo
	1	2	3	4	5	
Las restricciones para publicar los resultados de su investigación financiada con fondos públicos, han aumentado desde su primer contrato.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Las restricciones para publicar los resultados de su investigación financiada con fondos privados han aumentado desde su primer contrato	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Los patrocinadores externos o clientes no tienen influencia sobre sus actividades de investigación	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

**E. Administración/Gestión.**

**E1. Para cada una de las siguientes decisiones indique el actor que, en su opinión, tiene la mayor influencia en ellas. (Marque solo un cuadro por decisión.)**

Decisión	Gobierno o gobierno externo	Organos de gobierno en la institución	Funcionarios de su unidad académica	Comités o consejos académicos	Académicos en lo individual	Estudiantes
Designación de funcionarios importantes	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Selección de nuevos académicos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Decisiones sobre promoción y definitividad de académicos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Determinación de prioridades presupuestales	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Determinación de la carga docente de los académicos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Evaluación del aprendizaje del estudiante (aprovechamiento escolar)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Determinación de criterios de admisión para los estudiantes de licenciatura	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Aprobación de nuevos programas académicos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Evaluación de la docencia (desempeño del profesor)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Determinación de líneas de investigación prioritarias	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Evaluación de la investigación	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Establecimiento de relaciones internacionales	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

**E2. ¿Qué tanto influye Usted, en lo individual, en la formulación de políticas académicas importantes en su institución?**

	No aplica	Poca influencia	Alguna influencia	Mucha influencia
A nivel del departamento, área o unidad similar	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
A nivel de la escuela, facultad, instituto o unidad similar	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
A nivel de la institución	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

**E3. ¿Quién evalúa regularmente su trabajo de docencia, investigación, extensión y vinculación? (Marque todos los cuadros que correspondan para cada tipo de trabajo que realiza)**

Instancia evaluadora	Trabajo evaluado			
	Docencia	Investigación	Extensión	Vinculación
Sus colegas en su departamento o unidad	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
El jefe de su departamento o unidad académica de adscripción básica	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Miembros de otros departamentos o unidades de esta institución	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Funcionarios administrativos decanos de esta institución	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Sus estudiantes	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Revisores externos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Usted mismo (auto-evaluación formal)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Nadie en esta o en otra institución	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	No sé. No aplica	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

**E4. ¿En qué medida está Usted de acuerdo con cada una de las siguientes afirmaciones relativas a su institución? (1 = Fuertemente en desacuerdo, 5 = Fuertemente de acuerdo)**

	Fuertemente de acuerdo					
	No sé. No aplica	1	2	3	4	5
En la institución existe:						
un fuerte énfasis en su misión	<input type="checkbox"/>					
una buena comunicación entre la administración y los académicos	<input type="checkbox"/>					
un estilo administrativo de arriba hacia abajo (vertical)	<input type="checkbox"/>					
colegialidad en los procesos de toma de decisiones	<input type="checkbox"/>					
una fuerte orientación al desempeño con base en resultados	<input type="checkbox"/>					
procesos administrativos complicados	<input type="checkbox"/>					
una actitud de apoyo del personal administrativo hacia las actividades de docencia	<input type="checkbox"/>					
una actitud de apoyo del personal administrativo hacia las actividades de investigación	<input type="checkbox"/>					
un manejo oportuno y eficiente de los recursos destinados a la investigación	<input type="checkbox"/>					
acciones de desarrollo profesional dirigidas a académicos que asumen tareas administrativas y de gestión	<input type="checkbox"/>					
un fuerte énfasis en la calidad de los procesos más que en los indicadores	<input type="checkbox"/>					

21

**F. INFORMACION PERSONAL Y PREPARACION PROFESIONAL.**

F1. Género:  Masculino  Femenino

F2. Año de nacimiento: Año: 19

F3. Estado civil. (Marque solo un cuadro.)

Soltero(a), nunca casado(a)

Casado(a)

Vive con una pareja en una relación tipo matrimonial

Separado(a), divorciado(a)

Viuvo(a)

Otro  Especifique:

F4. Si Usted está casado(a) o vive en pareja, ¿su esposo(a) o pareja trabaja?

No (pase a la pregunta F5)  Sí, de tiempo completo

Sí, de tiempo parcial

F5. ¿Su esposo(a) o pareja es académico(a)? (Marque las opciones correspondientes.)

No (pase a la pregunta F6)  Sí, trabaja en la misma área disciplinaria que yo

Sí, trabaja en la misma institución que yo

Sí, ha trabajado en la misma institución que yo, pero no en este momento

Sí, pero no trabaja ni en la misma área disciplinaria ni en la misma institución que yo

F6. ¿Cuántas personas viven con Usted?

Nadie (pase a la pregunta F7a)  Niños(as)

Jóvenes

Adultos

Adultos mayores

F7a. ¿Cuántas personas dependen económicamente de Usted independientemente de su edad?

20

E6. ¿En qué medida está Usted de acuerdo con cada una de las siguientes afirmaciones relativas a su institución? (1 = Fuertemente en desacuerdo, 5 = Fuertemente de acuerdo)

Afirmación	No se aplica	1	2	3	4	5
Los funcionarios de más alta jerarquía ejercen un liderazgo competente	<input type="checkbox"/>					
Se le informa de lo que pasa en esta institución	<input type="checkbox"/>					
La falta de participación de los académicos en la vida institucional es un verdadero problema	<input type="checkbox"/>					
Los estudiantes deberían tener una mayor injerencia en la determinación de las políticas que los afectan	<input type="checkbox"/>					
La administración apoya la liberación de c. atrás	<input type="checkbox"/>					
Los procesos administrativos y de gestión certificados son de calidad	<input type="checkbox"/>					

E7. ¿En qué medida la institución donde trabaja hace énfasis en las siguientes prácticas? (1 = Nada; 5 = Mucho.)

Práctica	No se aplica	1	2	3	4	5
La asignación de recursos a las unidades académicas basada en indicadores de desempeño	<input type="checkbox"/>					
La asignación de recursos a las unidades académicas basada en los resultados de las evaluaciones	<input type="checkbox"/>					
El financiamiento de las unidades académicas basado sustantivamente en el número de estudiantes	<input type="checkbox"/>					
El financiamiento de las unidades académicas basado sustantivamente en el número de titulados	<input type="checkbox"/>					
La consideración de la calidad de la investigación en la toma de decisiones asociadas al personal (ingreso, promoción, permanencia, capacitación, estímulos)	<input type="checkbox"/>					
La consideración de la calidad de la docencia en la toma de decisiones asociadas al personal (ingreso, promoción, permanencia, capacitación, estímulos)	<input type="checkbox"/>					
La consideración de la relevancia práctica del trabajo realizado en la toma de decisiones asociadas al personal (ingreso, promoción, permanencia, capacitación, estímulos)	<input type="checkbox"/>					
El reclutamiento de académicos con experiencia de trabajo fuera de la academia	<input type="checkbox"/>					
El fomentar que los académicos realicen actividades de vinculación y empresariales fuera de la institución	<input type="checkbox"/>					
El fomentar que personas, empresas, fundaciones, etc., contribuyan más a la educación superior	<input type="checkbox"/>					

23

**F12a. Califique el dominio que tiene de los siguientes idiomas extranjeros. (1 = Muy bajo; 5 = Muy alto)**

¿Tiene Usted algún dominio del idioma inglés?	No <input type="checkbox"/>	Pase al siguiente idioma	Si <input type="checkbox"/>	Califique dicho dominio
	Muy bajo	Muy alto		
	1	2	3	4
Inglés, lectura	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Inglés, redacción	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Inglés, conversación	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
¿Tiene Usted algún dominio del idioma francés?	No <input type="checkbox"/>	Pase al siguiente idioma	Si <input type="checkbox"/>	Califique dicho dominio
	Muy bajo	Muy alto		
	1	2	3	4
Francés, lectura	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Francés, redacción	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Francés, conversación	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
¿Tiene Usted algún dominio del idioma alemán?	No <input type="checkbox"/>	Pase al siguiente idioma	Si <input type="checkbox"/>	Califique dicho dominio
	Muy bajo	Muy alto		
	1	2	3	4
Alemán, lectura	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Alemán, redacción	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Alemán, conversación	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
¿Tiene Usted algún dominio de otro idioma?	No <input type="checkbox"/>	Pase a la pregunta F13	Si <input type="checkbox"/>	Especifique y califique dicho idioma
	Muy bajo	Muy alto		
	1	2	3	4
Otro idioma, lectura	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Otro idioma, redacción	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Otro idioma, conversación	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

**F13. ¿Cuántos años ha vivido desde la obtención de su primer grado:**

en el país donde obtuvo su primer grado académico?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
en el país en el que trabaja actualmente (si es diferente del país donde obtuvo su primer grado académico)?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
en otros países diferentes al país de su primer grado académico y al de su trabajo actual?	<input type="checkbox"/>	No Aplica	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

**F14. Le agradeceríamos su colaboración para contestar este cuestionario. Si tiene Usted alguna observación adicional que le gustaría hacernos llegar, por favor escribala a continuación.**


22

**F7. ¿Alguna vez interrumpió o vio afectado su trabajo académico por hacerse cargo de niños o personas mayores?**

No interrumpió su trabajo	<input type="checkbox"/>	Si interrumpió su trabajo	<input type="checkbox"/>	Meses	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Años	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
No afectó su trabajo	<input type="checkbox"/>	Si afectó su trabajo	<input type="checkbox"/>	Meses	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Años	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

**F8. Indique el nivel máximo de estudios de sus padres y de su pareja.**

	Padre	Madre	Pareja
Sin educación formal	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Educación básica (parcial o completa)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Educación secundaria (parcial o completa)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Educación media superior (parcial o completa)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Normal	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Normal superior	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Técnico superior universitario	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Educación superior, hasta licenciatura (parcial o completa)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Educación superior, posgrado (parcial o completa)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
No aplicable	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

**F9. ¿Cuál fue su nacionalidad y cuál es su país de residencia?**

	Nacionalidad (especifique)	País de residencia (especifique)
A) nacer		
Al momento de obtener su primer grado superior		
Actualmente		

**F10. ¿Cuál es su primer idioma o lengua materna? (especifique)**

--

**F11. ¿Qué idioma utiliza principalmente en su actividad docente?**

Primer idioma lengua materna	<input type="checkbox"/>
Otro	<input type="checkbox"/>
Especifique:	

**F12. ¿Qué idioma utiliza principalmente en sus actividades de investigación?**

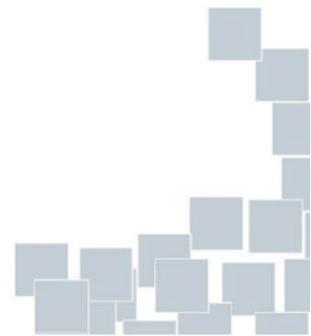
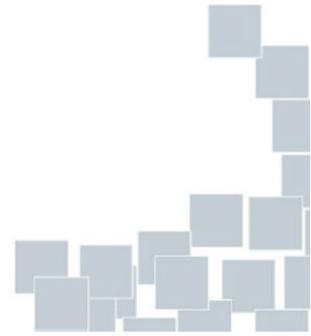
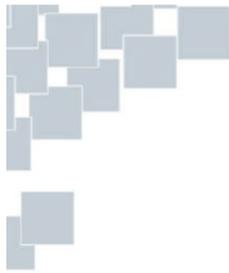
Primer idioma lengua materna	<input type="checkbox"/>
Otro	<input type="checkbox"/>
Especifique:	



**Un Proyecto Participante del  
Estudio Internacional  
La Profesión Académica en Transición**

**Red de Investigadores sobre Académicos, RDISA**  
Una Red de Colaboración ANUIES

México 2007



---

#### **Anexo 4. Proceso de validación y de variables derivadas. Breve nota metodológica**

##### **Validación**

Se realizó una validación para los trece cuestionarios. El procedimiento consistió en comparar las respuestas dadas en cada uno de los cuestionarios con respecto a los datos capturados en la base de datos (variable por variable). Esto con el objetivo de tener una alta confiabilidad en los datos reportados en la base.

En este proceso de validación se encontró una tasa de error del 0.90 %. Esto se calcula multiplicando el número de errores por el número de cuestionarios validados y dividiendo entre el número de variables que posee la base de datos (sin contar las variables derivadas).

$$TE = \frac{(\text{Número de errores}) (\text{Número de cuestionarios validados})}{\text{Número de variables de la base de datos}}$$

$$TE = (42)/(13)*(602) = 0.54\%$$

##### **Cálculo de variables derivadas**

El cálculo de las variables derivadas se utilizó con la finalidad de manejar información más precisa y puntual de los eventos a reportar. Por ejemplo, en el cuestionario RPAM se preguntó la fecha de nacimiento por lo que se tuvo la necesidad de generar una variable derivada que diera cuenta de una manera más práctica los años que reportaba el sujeto encuestado.

El procedimiento para la generación de la variable derivada consistió en una operación aritmética básica como lo es la resta. Se dividió el año en el cual se levantaron las encuestas menos la fecha de nacimiento reportada por el sujeto encuestado.

La manera en la cual se comprobaba que el procedimiento estuviera correcto era a través de un cruce de variables. Es decir se cruzaba la variable original vs la variable derivada. En este caso F2\_1 vs Edad.

Se siguió esta lógica para cada una de las variables.

**Anexo 5. Guión de entrevista semiestructurada**Negociación de la  
grabadora \_\_\_\_\_**GUIÓN DE ENTREVISTA****Datos generales**Entrevista n.\_\_\_\_ Fecha:\_\_\_/\_\_\_/\_\_\_ Hora\_\_\_\_ Lugar: \_\_\_\_\_ Género: **F**  **M** 

Edad: \_\_\_\_\_ Año de su primer contrato de tiempo completo: \_\_\_\_\_

Formación:

 **Licenciatura.** Discipl.: \_\_\_\_\_ año \_\_\_\_\_ Institución \_\_\_\_\_  
país \_\_\_\_\_ **Especialidad** Discipl.: \_\_\_\_\_ año \_\_\_\_\_ Institución \_\_\_\_\_  
país \_\_\_\_\_ **Maestría** Discipl.: \_\_\_\_\_ año \_\_\_\_\_ Institución \_\_\_\_\_  
país \_\_\_\_\_ **Doctorado** Discipl.: \_\_\_\_\_ año \_\_\_\_\_ Institución \_\_\_\_\_  
país \_\_\_\_\_

Estado civil: \_\_\_\_\_

Escolaridad: padre \_\_\_\_\_ madre \_\_\_\_\_

¿Su pareja también es académico? Sí  NO  \_\_\_\_\_¿En esta institución? Sí  NO  \_\_\_\_\_**Notas (Lugar y condiciones, en los cuales se realizó la entrevista):**


---



---



---



---



---

---

**¿En qué consiste su trabajo académico?**

- **En la semana laboral, ¿cuánto tiempo promedio le da a las diversas actividades académicas?**

**Organización de la actividad docente (modelo de actividad docente)**

- ¿Cuántos cursos atendió este semestre?
  - ¿Qué curso/s impartió (tronco común, semestre)?
  - ¿De qué tipo de cursos se trata (¿talleres o teóricos)?
  - ¿Cómo imparte sus clases (las teóricas y las de taller, por separado)
  - En promedio ¿a cuántos estudiantes atiende por curso?
  - ¿Cómo evalúa a sus estudiantes??
  - ¿Están relacionados sus cursos con el medio social?
  - ¿Qué otras actividad de docencia tiene (tutorías, por ejemplo)?
- **¿Además de la docencia qué otras actividades realiza en la institución?**
  - **¿Hace investigación?**
    - ¿Que se considera investigación en esta facultad?
    - ¿Puede mencionarme actividades creativas y/o desarrollo de productos específicos del área de arquitectura que podrían considerarse investigación en términos de generación de conocimiento nuevo?
    - ¿Podría mencionarme alguna actividad de investigación y/o creativa t/o de desarrollo de productos explícitamente vinculada con el entorno?
    - ¿Qué debería de considerarse investigación según usted?
    - Según usted ¿su actividad como investigador tiene algún reflejo en su actividad docente?
  - **¿Realiza Usted alguna actividad de vinculación con el entorno, con la sociedad?**
    - ¿Desempeña trabajo de vinculación?
    - ¿Según usted El trabajo académico incluye la aplicación del conocimiento académico en escenarios de la vida real?
    - Según usted ¿Los académicos de su disciplina tienen la obligación profesional de aplicar su conocimiento a la solución de los problemas de la sociedad?

- 
- **¿Tiene usted práctica profesional fuera del ámbito universitario? SI No**
    - ¿Cómo describiría la relación entre su práctica profesional como arquitecto y su desempeño como académico?
  - **Vocación académica predominante: ¿Su preferencia académica hacia la docencia, la investigación, la gestión, la divulgación o la vinculación? ¿Por qué?**
  - **¿Si tuviera que hacerlo de nuevo, elegiría ser académico? ¿Por qué?**
  - **¿Podría<sup>11</sup> indicar las razones y/o circunstancias de su incorporación a la academia?**
    - **Tras haberse incorporado ¿cuáles fueron y las razones y/o circunstancias que influenciaron su decisión para permanecer en ella?**
  - **¿Hay algo que quisiera agregar?**

---

<sup>11</sup> Esta pregunta se agregó después de la primera etapa de entrevistas ya que era un tema muy interesante y que había salido de manera constante en tres de las cuatro entrevistas ya realizadas. De hecho, dada la importancia que mostraba, se realizó una segunda entrevista con unos de los participantes del primer grupo de entrevistados para recuperar esta información.

---

**Anexo 6. Carta al director de la FAD de la UABC (estudio cualitativo)**

Ensenada, BC, a 7 de diciembre de 2009

**Mtro. Jesús Antonio Ley Guing**  
**Director**  
**Facultad de Arquitectura y Diseño**  
**Universidad Autónoma de Baja California**

Estimado Director:

Permítame informarle respecto a los avances de mi trabajo de tesis doctoral del cual hace un tiempo tuve la oportunidad de comentarle en una etapa en la cual los objetivos todavía no estaban del todo determinados. Actualmente mi trabajo se caracteriza por ser un estudio de carácter descriptivo, exploratorio que tiene tres objetivos generales:

1. Trazar el perfil general de los arquitectos de tiempo completo que se desempeñan como académicos en la Facultad de Arquitectura y Diseño de la Universidad Autónoma de Baja California.
2. Comparar la información recabada acerca del arquitecto académico de la UABC con la información, pertinente y disponible, recabada a través de otros estudios de carácter nacional, tanto contemporáneos como previos, acerca de los arquitectos académicos.
3. Describir la naturaleza del trabajo académico del profesorado de la facultad que Usted dirige, y más en general, la naturaleza del trabajo académico de los arquitectos que por alguna razón deciden dedicarse a la vida académica.

El análisis de la literatura que he conducido hasta este momento me permite afirmar que si por un lado escasea información específica al respecto, por el otro la que existe no deriva de un estudio sistemático en la disciplina de la arquitectura. Las consideraciones anteriores hacen colocar el presente trabajo como pionero en su género.

Gracias a su amable gestión ya se cerró la etapa de aplicación de los cuestionarios anónimos que, tras su captura me han permitido empezar el análisis cuantitativo de los datos para la generación del perfil del arquitecto académico que se desempeña en la UABC. Sin embargo el análisis inicial de los

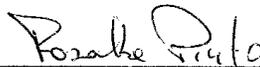
datos, junto con el estudio de la literatura, indica la necesidad de tener un acercamiento de tipo cualitativo con algunos de los más distinguidos miembros del profesorado de la FCyD que Usted dirige.

Para ello requiero su apoyo para complementar la tabla anexa con los datos pendientes. Una vez revisado el contenido de la tabla requeriría entrevistar algunos de sus PTC en función del análisis que estoy realizando de las encuestas aplicadas, así como de la estructura del plan de estudios y, por último, de las actividades académicas que los académicos realizan. Estimo que estaré entrevistando a un total de entre 6 y 8 académicos.

Por lo anterior le agradecería que en los próximos días pueda entrevistarme con Usted para aclarar todas las dudas que tenga respecto del proyecto y, así mismo, para solicitar su apoyo para concertar algunas citas y, posteriormente, pueda entrevistar a algún académico de la FCyD sobre todo a los académicos que tienen el **Perfil Promep** y son **SNI**.

Aprovecho la presente para agradecerle, de la forma más sincera, toda la atención que me ha brindado hasta ahora y que ha facilitado la primera etapa de trabajo de campo de este estudio, que tanto me apasiona. Así mismo le agradezco de antemano el apoyo que podrá brindarme en esta segunda etapa de aplicación de entrevistas y, quedando a sus órdenes para cualquier aclaración, le envío un cordial saludo.

ATENTAMENTE



---

**Arq. Rosalba Pinto**  
Estudiante del programa de  
Doctorado en Ciencias Educativas de la UABC

c.c. para interesada

## **Anexo 7. Prototipo de carta enviada a los arquitectos académicos para solicitar cita para la realización de la entrevista**

Ensenada, B.C., a == de ===== de 20==

DR. =====  
**FACULTAD DE ARQUITECTURA Y DISEÑO**  
**UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE BAJA CALIFORNIA**

P R E S E N T E

Estimado Doctor =====

Mi nombre es Rosalba Pinto, soy arquitecto y actualmente estoy estudiando el doctorado en ciencias educativas en el Instituto de Investigación y Desarrollo Educativo (IIDE) de la UABC. Mi trabajo de tesis doctoral se caracteriza por ser un estudio de carácter descriptivo-exploratorio que tiene tres objetivos generales:

1. Trazar el perfil general de los arquitectos de tiempo completo que se desempeñan como académicos en la Facultad de Arquitectura y Diseño de la Universidad Autónoma de Baja California.
2. Comparar la información recabada acerca del arquitecto académico de la UABC con la información, pertinente y disponible, recabada a través de otros estudios de carácter nacional, tanto contemporáneos como previos, acerca de los arquitectos académicos.
3. Describir la naturaleza del trabajo académico del profesorado de la FAyD de la UABC, y más en general, la naturaleza del trabajo académico de los arquitectos que, por alguna razón, deciden dedicarse a la vida académica.

Para cumplir los objetivos de estudio le solicito una entrevista personal. Su perfil me interesa por ser miembro del Programa de Mejoramiento del Profesorado así como por ser miembro del Sistema Nacional de Investigadores. Mucho le agradeceré si pudiera concederme esta entrevista en el transcurso de esta semana o a principio de la próxima.

Como es natural en todo trabajo de investigación, se elaborarán reportes sobre la información obtenida, incluyendo mi tesis de doctorado en Ciencias Educativas. No obstante, las descripciones de la misma siempre se harán de forma agregada y se protegerá la identidad de los académicos que hayan colaborado con nosotros.

Le agradezco de antemano su colaboración y me pongo a su disposición para cualquier aclaración al respecto.

A T E N T A M E N T E

---

**Arq. Rosalba Pinto**  
**Estudiante del programa de**  
**Doctorado en Ciencias Educativas de la UABC**

Arq. Rosalba Pinto  
 ===== (móvil)  
 ===== (casa)  
[rpintoaprea@yahoo.com.mx](mailto:rpintoaprea@yahoo.com.mx)

---

**Anexo 8. Categorización del 28/02/10**

¿a qué te refieres con producto?

1. actitud hacia los alumnos
2. actividad de investigación normada institucionalmente
3. actividad de investigación según la percepción del académico
4. aislamiento del gremio
5. capacidad para reconocer y superar límites en el salón
6. carga académica
7. como docente
8. como estudiante de posgrado
9. como investigador
10. compromiso con la sociedad
11. creatividad, desarrollo de productos específicos en el área de arquitectura e investigación
12. datos generales
13. didáctica y tipo de disciplina
14. elegir la academia
15. en arquitectura dar clase es también...
16. estructura de la carrera de Arquitectura
17. evaluación de la actividad de investigación
18. evaluación del aprendizaje
19. eventos académicos
20. flexibilidad en la docencia
21. foros para arquitectura
22. ir más allá de la carta descriptiva
23. la voz de la institución
24. la voz de los estudiantes
25. la voz del maestro
26. número de estudiantes
27. percepción de sí como arquitecto académico docente
28. percepción de sí como arquitecto académico investigador
29. productividad en colaboración
30. programas de incentivo a la actividad académica
31. proyectos de investigación
32. publicaciones
33. retiradores
34. academia y práctica profesional
35. ser alumno y maestro
36. ser arquitecto y académico
37. ser investigador y docente
38. tipos de cursos o grupos según el semestre y el turno
39. trabajo académico
40. vinculación con la realidad en investigación
41. vinculación con la realidad en docencia
42. vocación dominante

---

**Anexo 9. Carta a los arquitectos participantes para la entrega de las transcripciones de las entrevistas concedidas**

Mexicali, B.C., a 19 de octubre de 2010

**DR. =====  
FACULTAD DE ARQUITECTURA Y DISEÑO  
UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE BAJA CALIFORNIA**

P R E S E N T E

Estimado Doctor:

Le escribo para comunicarle que ya tengo la transcripción de la entrevista que muy amablemente me concedió a finales del diciembre pasado (17/12/09).

Tal y como me había comprometido cuando me concedió la entrevista, le hago entrega de la transcripción así como de un “manual” de criterios de transcripción que generé para responder a las especificidades de este trabajo y que espero publicar pronto.

Estoy a su disposición por cualquier aclaración al respecto y, como mucho me gustaría hacerlo de cerca, le hago saber que, para realizar una segunda etapa de entrevistas, me encuentro en Mexicali (por lo menos hasta el martes 19 de este mes, pero si fuera necesario extendería mi permanencia unos días más).

Agradeciéndole de nueva cuenta su colaboración le envío un cordial saludo

A T E N T A M E N T E

---

**Arq. Rosalba Pinto**  
Estudiante del programa de  
Doctorado en Ciencias Educativas de la UABC

Arq. Rosalba Pinto  
*En Mexicali: hotel Araiza 686 564 11 00 habitación =====*  
646 ===== (móvil)  
646 ===== (casa)  
[rpintoaprea@yahoo.com.mx](mailto:rpintoaprea@yahoo.com.mx),

---

**Anexo 10. Categorización del 22/02/12**

1. "el lenguaje propio de los arquitectos"
2. ¿gremio aislado?
3. academia y práctica profesional
4. actitud hacia los alumnos
5. carga académica (manejarse en ella)
6. creatividad, desarrollo de productos específicos en el área de arquitectura e investigación
7. el lado ingenieril
8. elegir la academia
9. en arquitectura dar clase es también...
10. esto es lo que hago como académico
11. evaluación de mi trabajo creativo en investigación
12. evaluación del aprendizaje en un área creativa
13. formando arquitectos
14. foros para arquitectura (¿los hay?)
15. inclinación principal hacia una tarea académica
16. incorporación a la academia
17. ir más allá de la carta descriptiva
18. la investigación idealizada y/o deseada
19. la investigación institucional
20. las condiciones para hacer investigación
21. las reglas del juego
22. las voces
23. los colegas académicos...
24. los colegas arquitectos...
25. percepción de sí como arquitecto académico docente
26. percepción de sí como arquitecto académico investigador
27. publicaciones en arquitectura
28. roles diferentes y conversión del capital
29. tutoría y tutelos: estos desconocidos
30. un semillero para la academia

n.	Familia	Descripción	Categorías	Descripción	Sub-Categorías
1	<b>Ser arquitecto en la academia</b>  M.C. Escher: Hands with Reflecting Sphere 1935	En esta familia confluyen el conjunto de datos que permiten ubicar al arquitecto en el contexto de la academia.	Incorporación a la academia	Esta categoría se asigna a los segmentos de entrevista en las cuales el colaborador menciona su ingreso a la academia así como elemento que permite construir su trayectoria	Ingreso a la academia
			esto es lo que hago como académico	Esta categoría se utiliza siempre que el entrevistado, solicitado por un cuestionamiento directo, enumere las tareas que desempeña para cumplir con su labor académica.	
			carga académica (manejarse en ella)	Esta categoría se utiliza siempre que el entrevistado, solicitado por un cuestionamiento directo, de cuenta de su trabajo en términos de carga académica y de cómo logra organizarse dentro de la distribución "oficial de las horas asignadas.	Docencia Investigación Formación académica
2	<b>La practica investigativa</b>  M.C. Escher: Curi-up 1951 Lithograph	En esta familia confluyen los códigos que se utilizan para los segmentos de la entrevista en los cuales el académico enumera y describe las tareas que desempeña y que, por lo tanto, lo definen en el contexto académico como investigador.	la investigación institucional	Este código se utiliza siempre cuando el colaborador proporcione su idea acerca de qué es la investigación en su institución, de cómo la institución define a la investigación.	Según PROMEP Según SNI Según la facultad
			la investigación idealizada y/o deseada	Este código se utiliza siempre cuando el colaborador proporcione su idea acerca de que debería de ser la investigación.	según el académico
			creatividad, desarrollo de productos, específicos en el área de arquitectura, e investigación	Con esta categoría se indican aquellos productos que el académico considere específicos del área de Arquitectura.	Memorias Capítulos de libros Artículos
			publicaciones en arquitectura	Siempre que se mencione algún tipo de publicación tanto arbitrada como no arbitrada.	
			foros para arquitectura (¿los hay?)	Esta categoría se utiliza siempre que se mencione un foro o evento en cual tenga cabida el producto de la actividad académica en arquitectura.	
			las condiciones para hacer investigación	Esta categoría se utiliza siempre que el académico haga una mención explícita a las condiciones (colaboraciones, fondos, etc., presentes o ausentes) para la realización de algún producto de investigación.	Interdisciplinaria Nacional Internacional
			evaluación de mi trabajo creativo en investigación	Esta categoría se utiliza siempre que se haga mención a la evaluación (presente o ausente) de la actividad de investigación.	Eficaz Ineficaz De Promep Del SNI
			las reglas del juego	Esta categoría se utiliza siempre que el académico haga una referencia a algún programa de incentivos a la actividad docente cuanto interno como externo	PROMEP, SNI Programa de estímulo institucional
			el lado ingenieril	Siempre que el académico mencione una orientación al lado ingenieril de la arquitectura relacionado tanto con la formación como con el desempeño, especialmente en el campo de la investigación.	

n.	Familia	Descripción	Categorías	Descripción	Sub-Categorías
3	<b>La práctica docente</b>  M.C. Escher: Eye 1946 Mezzotint, 7th and final stage	En esta familia confluyen los códigos que se utilizan para los segmentos de la entrevista en los cuales el académico describe su práctica docente En esta familia confluyen los códigos que parecen poder definir, a partir de cuatro acercamientos diferentes, la capacidad de entrega de un académico a su labor docente y por lo tanto su vocación como maestro.	en arquitectura dar clase es también...	Esta categoría se usa cada vez que en la entrevista se mencione una realidad del proceso enseñanza aprendizaje peculiar del área de Arquitectura.	Tipo de disciplina
			evaluación del aprendizaje en un área creativa	Siempre que se mencione alguna forma e evaluación del aprendizaje de los estudiantes.	Talleres Salidas al campo Concursos de trabajos creativos
			ir más allá de la carta descriptiva	Esta categoría se utiliza cuando se haga una referencia directa o indirecta a alguna acción que indica que el maestro tiende a ampliar los contenidos indicados en los programas oficiales o cuando el académico menciona explícitamente alguna acción que realiza cuando se percata de algo que pudiera representar tanto u limite como un incentivo al desarrollo de la clase	
			actitud hacia los alumnos	Esta categoría se utiliza por todas aquellas secciones de las entrevistas que muestra la actitud que el docente tiene con sus alumnos.	Respetuosa Comprensiva Paternalista Protectora De prejuicio
			formando arquitectos	Siempre que se haga referencia al proceso formativo a cargo de los arquitectos académicos, que se realiza en el seno de los campus y que resulta en la formación y salida a la realidad laboral de nuevas generaciones de jóvenes arquitectos	
			tutorías y tutelos: estos desconocidos	Este código se asigna a los segmentos de entrevista en las cuales el colaborador menciona las tutorías y/o los tutelos de una forma tal que deja intuir que se trata de una actividad académica como de a la cual no se le dedica la energía y atención que merecería, independientemente de las razones de ello.	
4	<b>Los puentes</b>  M.C. Escher: Reality 1953 Lithograph	Esta familia muestra las relaciones evidentes o sutiles, percibidas u ocultas que tejen una estructura de vaivén entre los diferentes aspectos vocacionales de la vida del arquitecto académico	inclinación principal hacia una tarea académica	Siempre que se mencione una inclinación principal hacia una tarea dentro de las académicas o, o en su caso, cuando se mencione que no existe dicha inclinación.	Tarea docente Tarea investigadora ninguna
			roles diferentes y conversión del capital cultural.	Esta categoría se utiliza siempre que se mencione, de forma explícita o implícita, una relación entre ser académico en formación (alumno) y académico formador (maestro), entre ser académico y ser arquitecto, entre ser académico docente y académico investigador	Ser alumno y maestro Ser arquitecto y académico Ser investigador y docente
			un sembrero para la academia	Se usa cada vez que durante la entrevista se haga referencia a alguna actividad o situación, presente o ausente, que represente una oportunidad para los arquitectos en formación de experimentarse en el campo de la investigación, divulgación o incluso de la docencia y que por lo tanto les haga ver si en ellos hay, o no, una vocación que les permita, en un momento dado, transitar por la academia.	

n.	Familia	Descripción	Categorías	Descripción	Sub-Categorías
5	<b>Significado atribuido al desempeño académico</b>  M.C. Escher: Drawing Hands 1948 Lithograph	Elegir la academia, transitar y quedarse por casualidad, considerar si se volvería a tomar las mismas decisiones o si se cambiaría el rumbo de este aspecto de la vida laboral de los académicos probablemente depende del significado que los protagonistas atribuyen a todos estos elementos.  En esta familia confluyen cinco códigos que permiten asomarnos a las estructuras de significado que los académicos atribuyen a su desempeño integral a partir del contexto de la academia	elegir la academia	Esta categoría se utiliza cada vez que el académico indique si volvería a escoger la vida académica y cada vez que mencione las razones de lo anterior.	Volver a hacerlo Porque sí Porque no
			percepción de sí como arquitecto académico docente	Esta categoría se utiliza cada vez que el entrevistado exprese un juicio acerca de su desempeño como docente o que indique un significado que atribuye a su desempeño académico en calidad de docente.	Yo soy... Mi deber es... Necesito... Es necesario...
			percepción de sí como arquitecto académico investigador	Esta categoría se utiliza cada vez que el entrevistado exprese un juicio acerca de su desempeño como investigador o que indique un significado que atribuye a su desempeño académico en calidad de investigador.	Yo soy... Mi deber es... Necesito... Es necesario
			academia y práctica profesional	Esta categoría se utiliza siempre que el académico mencione su práctica profesional como arquitecto (o la ausencia de ésta) a partir del significado que esta asume en relación con la vida académica.	No se conserva Se conserva
			las voces	Esta categoría se utiliza Siempre que el académico de voz a la voz de la Institución, de los estudiantes a su voz como mentor, como investigador, etc.	De los estudiantes Del maestro De la sociedad civil De la institución
6	<b>La disciplina como escenario del desempeño académico: Arquitectura</b>  M.C. Escher: Balcony 1942 Lithograph	Esta familia pretende dar cuenta, de aquellas realidades que distinguen a la vida académica por su afiliación disciplinaria que en este caso es la que corresponde al área disciplinaria de la arquitectura.	Los colegas arquitectos	Siempre que los participantes expresen un juicio acerca de los colegas en la libre profesión	
			los colegas académicos	Siempre que los participantes expresen un juicio acerca de los colegas en la academia	
			¿gremio aislado?	Esta categoría se utiliza siempre que se mencione explícitamente actividad académica, tanto docente como de investigación, y vinculación con la realidad exterior. o siempre que se haga mención del compromiso (presente o ausente) con la comunidad	vinculación en docencia y/o en investigación compromiso con comunidad
			"el lenguaje propio de los arquitectos"	Esta categoriase usa siempre que durante la entrevista se haga referencia a un argot propio de los arquitectos y de la arquitectura	

\*Fuente de las imágenes: The official M.C. Escher Web site. <http://www.mcescher.com/>