



"El saber de mis hijos
hará mi grandeza"

Universidad de Sonora

Facultad Interdisciplinaria de Ciencias Sociales

Doctorado en Innovación Educativa

**Significados del trabajo del profesor de tiempo parcial en instituciones de educación
superior públicas de Sonora**

Tesis para obtener el grado de

Doctorado en Innovación Educativa

Presentado por:

Blanca Melissa De La Re Iñiguez

Director:

Dr. José Raúl Jiménez Rodríguez

Hermosillo, Sonora, México. Mayo de 2025

Hermosillo, Sonora, 28 de abril de 2025

Dra. María de los Ángeles Maytorena Noriega
Coordinadora del Doctorado en Innovación Educativa
Universidad de Sonora
Presente

Por medio de la presente informamos a Ud., que después de analizar la tesis titulada, **Significados del trabajo del profesor de tiempo parcial en instituciones de educación superior públicas de Sonora**, presentada por **Blanca Melissa de la Re Iñiguez**, con el número de expediente 217230098, el jurado académico de su examen doctoral considera que su trabajo cumple satisfactoriamente los requisitos teóricos, metodológicos y académicos exigidos por el Doctorado en Innovación Educativa, por lo que concedemos nuestro:

Voto Aprobatorio

Y aceptamos que la tesis puede ser presentada y defendida en examen de grado correspondiente.

Sin otro particular, quedamos de Ud., para cualquier aclaración.

Atentamente Jurado Académico



Dra. Lilián Ivetthe Rodríguez Salado
Universidad Estatal de Sonora



Dra. Ana Karen Soto Bernabé
Universidad Autónoma de Querétaro



Dr. Juan Pablo Durand Villalobos
Universidad de Sonora



Dr. Tomás Grijalva Mendoza
Universidad Estatal de Sonora



Dr. José Raúl Rodríguez Jiménez
Universidad de Sonora

Agradecimiento

A Dios, por ser mi guía, mi refugio y mi fuerza en este largo recorrido.

Gracias, Señor, porque en Tu infinita bondad no solo me diste claridad y perseverancia, sino que también pusiste en mi vida a personas valiosas que me acompañaron, apoyaron y alentaron en cada etapa de esta tesis. Cada palabra escrita, cada idea comprendida y cada momento de duda superado fue posible gracias a Ti.

Tú abriste caminos, inspiraste pensamientos y, a través de otros, me diste consuelo, sabiduría y ayuda cuando más lo necesitaba. Esta tesis no es solo un logro académico, es testimonio de Tu fidelidad constante.

A Ti sea todo el honor y la gloria.

Resumen

Este estudio analiza el significado que los profesores de tiempo parcial (PTP) otorgan a su trabajo en dos universidades públicas del estado de Sonora, México: la Universidad de Sonora (UNISON) y la Universidad Estatal de Sonora (UES). A pesar de constituir el grupo más numeroso dentro del personal académico del país, los PTP siguen siendo un sector poco estudiado, caracterizado por condiciones laborales precarias, contratos temporales, escaso reconocimiento institucional y una participación limitada en la toma de decisiones universitarias.

La investigación se guía por una pregunta central: ¿cuál es el significado que adquiere el trabajo para los PTP de la UNISON y la UES, y cómo influyen en este la institución, sus condiciones laborales y funciones docentes? Para responderla, se emplea un enfoque cualitativo de estudio de caso, basado en el análisis de documentos institucionales y entrevistas semiestructuradas a docentes de ambas universidades.

Los hallazgos revelan importantes diferencias institucionales. En la UNISON, la presencia de un sindicato académico (STAUS) ha permitido ciertos avances, como el acceso a contratos indeterminados y programas de formación profesional, aunque limitados y desiguales. En contraste, en la UES, los PTP enfrentan mayor vulnerabilidad laboral, menor representación sindical y escasas oportunidades de promoción. En ambas instituciones, la docencia es percibida como una función central, pero relegada por las políticas que privilegian la investigación como principal vía de reconocimiento y desarrollo profesional.

A pesar de estas limitaciones, los PTP desarrollan un fuerte arraigo hacia la docencia, motivado principalmente por su relación con los estudiantes, la posibilidad de incidir en su formación y el prestigio simbólico asociado a la enseñanza. También se identifican como significativas la actualización profesional continua y la aspiración a una plaza de tiempo completo, aunque esta última resulta difícil de alcanzar en la mayoría de los casos.

El estudio concluye que, aunque los PTP habitan un escenario de precariedad estructural, logran construir sentidos laborales que les permiten mantenerse en la universidad. Sin embargo, esta permanencia no puede explicarse únicamente por vocación, sino por una combinación de factores: falta de opciones laborales estables, compromiso con la enseñanza y la esperanza de una mejora futura en sus condiciones. La investigación evidencia la necesidad de repensar las

políticas universitarias en torno a este sector, reconociendo su contribución sustantiva a la educación superior y generando mecanismos más justos de estabilidad y desarrollo profesional.

Palabras clave: profesor de tiempo parcial, profesión académica, educación superior pública, significado del trabajo.

Índice de contenido

Introducción	1
Capítulo 1. Planteamiento del problema	5
1.1 La transición del rol del profesor de educación superior	5
1.2 La precariedad en el trabajo académico	9
1.3 El estudio de los profesores de tiempo parcial en México y en el mundo	11
1.3.1 <i>Las creencias del académico</i>	11
1.3.2 <i>El olvido teórico del profesorado de tiempo parcial</i>	13
1.3.3 <i>Ser profesor a tiempo parcial en México</i>	15
1.3.4 <i>El significado del trabajo en la profesión académica</i>	17
1.4 Problema de investigación	19
1.5 Preguntas, supuestos y objetivos	28
1.6 Justificación	30
Capítulo 2. Marco teórico	34
2.1 La búsqueda del significado del trabajo	34
2.2 Profesión académica en México	38
2.3 Instituciones de educación superior como organizaciones complejas	41
2.3.1 <i>Perspectiva político – estructural</i>	42
2.3.2 <i>Perspectiva cultural</i>	46
2.3.3 <i>Establecimiento y disciplina: la relación con los profesores de tiempo parcial</i>	49
2.4 La situación del profesorado de tiempo parcial frente a la sociedad contemporánea	53
2.4.1 <i>Significado del trabajo para el PTP en la sociedad contemporánea</i>	57
Capítulo 3. Aproximación metodológica	61
3.1 Paradigma y diseño de investigación	61
3.2 Técnicas de recolección de datos	62
3.3 Consideraciones éticas	64
3.4 Participantes, criterios de selección y muestra	65
3.5 Análisis de las entrevistas	67
3.6 Categorías de análisis	68
3.7 Estrategias para minimizar las amenazas a la validez	70
3.8 Rol del investigador	71
3.9 Limitaciones	71

Capítulo 4. Los PTP en las IES públicas de Sonora	73
4.1 Las condiciones y la regulación del empleo en las IES	73
4.1.1 Caso 1. Universidad de Sonora.....	75
4.1.2 Caso 2. Universidad Estatal de Sonora.....	85
Capítulo 5. Sentido del Trabajo	99
5.1 El estudiante. Principal fuente de satisfacción laboral.....	101
5.2 Actualización continua. Estudios de posgrado y resistencia a la obsolescencia	105
5.3 Aspiración a una plaza de tiempo completo	108
5.4 Un asunto de prestigio	109
Capítulo 6. Conclusiones	114
6.1 El significado del trabajo en contexto de precariedad	114
6.2 Líneas futuras de investigación.....	117
6.3 Aspectos no encontrados y limitaciones del estudio.....	117
Referencias	119
Anexos	126

Índice de tablas

Tabla 1 <i>Distribución de profesores según tipo de contrato, 2010 – 2021</i>	19
Tabla 2 <i>Distribución de profesores según tipo de contrato en Sonora, ciclo 2021 – 2022</i>	20
Tabla 3 <i>Distribución de la matrícula según tipo de sostenimiento en Sonora, ciclo 2022 – 2023</i>	21
Tabla 4 <i>Distribución de profesores por tipo de contrato en UNISON y UES</i>	22
Tabla 5 <i>Indicadores generales. PTP en UNISON y UES, 2022</i>	23
Tabla 6 <i>PTP por campo de conocimiento en UNISON y UES 2022</i>	25
Tabla 7 <i>Distribución de la carga académica por PTP en UNISON y UES 2022</i>	26
Tabla 8 <i>Entrevistados, características generales</i>	67
Tabla 9 <i>Profesores de tiempo parcial por institución y carácter del contrato y nivel tabular, UNISON y UES, 2022</i>	78
Tabla 10 <i>Profesores de tiempo parcial por institución y carácter del contrato y nivel tabular, UNISON y UES, 2022</i>	88

Índice de figuras

Figura 1 <i>Categorías para la interpretación del significado del trabajo</i>	58
--	----

Introducción

En la actualidad, la educación superior (ES) es una institución de amplias dimensiones e importantes funciones. Alberga alrededor de 250 millones de estudiantes que se forman en muy diversos campos científicos y profesionales. Esta empresa no puede existir sin los académicos, responsables de la instrucción de esos jóvenes, pero también de la creación de conocimiento nuevo a través de la investigación. Estos profesores forman un conjunto amplio y diverso. En México, se estima que hay alrededor de 400 mil profesores con distintos tipos de nombramiento, incluyendo tiempo completo, investigador de tiempo completo, medio tiempo y profesor de horas sueltas (SEP, 2023). El más numeroso de esos tipos es el Profesor de Tiempo Parcial (PTP), quien sostiene gran parte de la docencia en las universidades, pero enfrenta condiciones laborales adversas.

A pesar de su centralidad en el quehacer universitario, los PTP han sido escasamente estudiados. Aunque en la última década ha habido un creciente interés por analizar su situación, los estudios siguen siendo insuficientes para comprender las múltiples aristas de su experiencia profesional. En México, existe un desconocimiento significativo sobre sus condiciones laborales, sus prestaciones y el tiempo de contratación que se les otorga. Este trabajo busca aportar a este vacío desde una perspectiva cualitativa, enfocándose en los PTP de dos universidades públicas del estado de Sonora: la Universidad de Sonora (UNISON) y la Universidad Estatal de Sonora (UES).

La presente investigación tiene como objetivo analizar el significado que los PTP otorgan a su trabajo en estas dos universidades. El significado laboral es amplio y considera diversos planos: la institución donde labora, la disciplina de formación del profesor, las condiciones laborales, los motivos que lo llevan a ejercer esta profesión, así como las funciones que realiza cotidianamente. Además, es pertinente conocer si estos profesores realizan otras actividades y cuál de ellas adquiere mayor centralidad en su vida, pues mientras algunos se dedican exclusivamente a impartir clases en una o varias instituciones, otros compaginan la docencia con otras actividades no académicas.

Un punto central para comprender a los PTP es su marcada heterogeneidad. En términos generales, un PTP es alguien que destina un tiempo laboral a las Instituciones de Educación

Superior (IES) y que desempeña otras actividades para completar sus ingresos económicos. Sin embargo, al observar las condiciones en las que opera este profesorado en México, esta idea pierde contundencia. Existen profesores que imparten unas cuantas horas en las IES y se dedican de tiempo completo a actividades profesionales externas al medio universitario, pero otros imparten 25 o más horas de docencia en una o más universidades; algunos estudian posgrado y dedican parte de su tiempo a fortalecer su formación.

En este trabajo se han identificado diversos tipos de PTP, desde aquellos que dedican su vida laboral a la ES, hasta los que cuentan con empleos profesionales externos y dedican unas cuantas horas a la enseñanza, y se advierte el tiempo de dedicación como uno de los elementos clave que influyen en el significado del trabajo docente de los PTP.

Esta tesis está estructurada en seis capítulos. En el primer capítulo, se presenta un contexto general relacionado con el significado del trabajo y los cambios a nivel global en la profesión académica (PA), centrándose en la transformación de las diversas figuras del profesor en México. Se abordan antecedentes de los estudios sobre PTP a nivel mundial y en el país, destacando la constante presencia de condiciones laborales precarias, independientemente del tipo de IES en las que se realicen las investigaciones. Se plantea el problema de investigación, que destaca la presencia y distribución del PTP en Sonora, así como las principales características de este grupo en las universidades bajo estudio. Se presentan las preguntas, objetivos, supuestos y la justificación que orientan la investigación.

En el segundo capítulo, se desarrolla el marco teórico que fundamenta los objetivos del estudio. Inicia con la exposición de las diversas formas en que varios autores han medido el significado del trabajo en la vida de los actores. Luego se aborda el trabajo en la educación superior, específicamente el realizado en la PA considerada una profesión fragmentada al incluir individuos de diversos campos disciplinarios. Se examina el contexto organizacional de las IES desde perspectivas político-estructurales y culturales, y se discute la relación del PTP con el establecimiento y la disciplina. Se dedica una sección al análisis del contexto en el cual estos profesores desarrollan su labor, caracterizado por la flexibilidad laboral y la influencia de los cambios económicos globales y de las IES. Finalmente, se presentan las dimensiones que permitirán comprender e interpretar el significado que otorgan los PTP a su trabajo en la universidad.

En el tercer capítulo, se describe la aproximación metodológica que se llevará a cabo en el estudio. Se explica que se utilizará un enfoque de caso de corte cualitativo, donde se revisarán bases de datos institucionales, documentos oficiales y se realizarán entrevistas semiestructuradas a los PTP. Se detallan las características de los participantes, se presenta un resumen del guion de la entrevista y se describe cómo se obtuvieron los códigos para el primer ciclo de codificación de datos.

En el cuarto capítulo, se presentan los principales hallazgos de la investigación, organizados a partir del análisis de las condiciones laborales de los PTP en las instituciones bajo estudio. Se describen las diferencias institucionales en la contratación, los mecanismos de asignación de carga académica y los beneficios a los que pueden acceder los profesores, así como las limitaciones que enfrentan para mejorar su situación laboral. Se examina también el papel de los sindicatos y su influencia en la estabilidad de los PTP, destacando cómo la UNISON ha logrado ciertos avances en la protección de estos docentes, mientras que en la UES la precarización es más evidente.

El quinto capítulo profundiza en la relación que los PTP establecen con su labor docente y su permanencia en la universidad. Se analiza el significado que otorgan a su trabajo, considerando factores como la interacción con los estudiantes, la búsqueda de prestigio académico y la satisfacción profesional que encuentran en la enseñanza. Se expone cómo, a pesar de las condiciones laborales adversas, los PTP desarrollan un sentido de arraigo a la institución, lo que muchas veces los lleva a continuar en la docencia aun sin garantías de estabilidad laboral. Asimismo, se identifican las contradicciones entre su compromiso con la enseñanza y la falta de reconocimiento institucional, lo que refuerza la tensión entre arraigo y precariedad.

Finalmente, el sexto capítulo presenta las conclusiones generales del estudio, en las que se retoman los hallazgos centrales para dar respuesta a las preguntas de investigación. Se sintetizan los aspectos clave en la diferenciación institucional de los PTP, subrayando el papel del arraigo laboral frente a la inestabilidad contractual, así como la tensión constante entre vocación y precariedad. Asimismo, se reflexiona sobre la relación entre el significado del trabajo y las condiciones laborales, resaltando cómo estas se configuran de forma distinta en la UNISON y la UES. Además, se discuten las implicaciones de los resultados en términos de política

universitaria y se proponen líneas de investigación futura que permitan ampliar la comprensión del papel de los PTP en la educación superior.

Capítulo 1. Planteamiento del problema

El objetivo de este capítulo radica en la contextualización del problema, incluye una breve descripción de los estudios realizados acerca del tema, el planteamiento del problema en el contexto específico de las dos universidades bajo análisis y se señalan las preguntas que guían el propósito de esta investigación, así como su justificación.

1.1 La transición del rol del profesor de educación superior

En la historia de la educación superior (ES) los académicos han tenido un papel protagónico ligado al conocimiento, pero con distinto reconocimiento y figuras, como los maestros del medievo o los profesores investigadores de la actualidad. El significado de qué es un académico y cómo se representa ha evolucionado por el cambio que ha experimentado la ES a través del tiempo.

La fundación de las universidades en la Edad Media marcó el surgimiento de instituciones académicas que buscaban preservar y transmitir el conocimiento. Estas primeras universidades se caracterizaban por su autonomía y autogobierno, sentando las bases para la independencia académica que se convertiría en un principio fundamental en las instituciones de educación superior (Rüegg, 2003).

Posteriormente, durante el Renacimiento, las universidades experimentaron una transformación intelectual al adoptar el humanismo, enfocándose en las humanidades y las ciencias sociales. El surgimiento de nuevas disciplinas, la expansión de la educación clásica y la promoción de la investigación marcaron esta época. Instituciones como la Universidad de Padua se destacaron por su compromiso con la investigación científica y médica, influyendo en la evolución del modelo universitario (Ridder-Symoens, 1996).

En los siglos XVIII y XIX, las universidades respondieron a los cambios sociales y tecnológicos inducidos por la Ilustración y la Revolución Industrial. Se produjo una transición hacia la especialización académica y la investigación científica, lo que marcó un cambio significativo para la PA con la creación de la Universidad de Berlín, fundada por Wilhelm von Humboldt, y que se convirtió en un modelo para la universidad moderna al promover la investigación y la libertad académica (Clark, 1983). Por lo anterior, la actividad central de la

universidad y de los profesores deja de ser la enseñanza para dar lugar a la investigación, perfilando al académico a realizar ambas funciones de forma simultánea (Brunner et al., 2019).

A pesar de la importancia de la incorporación de la investigación en la universidad, el cambio más significativo ocurrió en la segunda mitad del siglo XX, después de la Segunda Guerra Mundial con una expansión sin precedentes de la educación superior, impulsada por la demanda de profesionales altamente capacitados, lo que condujo a un aumento desmesurado y diversificado de las IES (Teichler, 2020). El arribo acelerado y multitudinario de estudiantes quebró la antigua universidad y en su lugar generó amplios, masivos, diversos y complejos sistemas de ES y, en consecuencia, se produjo una expansión del profesorado, creando una comunidad académica fragmentada a nivel global, con la incorporación de profesores cada vez más diversos para cumplir con la demanda (Altbach, 2011).

Como efecto de la masificación la ES adquirió proporciones mayúsculas, incremento de costos y atención gubernamental. En los años ochenta del siglo pasado se establece una nueva relación entre el Estado y la ES por lo que, amparada en programas de corte neoliberal, esta última registra un nuevo giro en su orientación, ahora con mayor presencia del mercado y sus criterios de organización. Para los académicos esto representó fuertes consecuencias, expresadas claramente en el llamado capitalismo académico, en el cual la universidad busca integrarse a una nueva economía por lo que el trabajo académico adquiere un tinte económico al buscar la obtención de mayores recursos utilizando el capital humano (Ibarra, 2002; Slaughter & Leslie, 1997).

El aumento en la producción, rendición de cuentas, sistemas de estímulos y pérdida en la estabilidad laboral son algunas de las consecuencias para el profesorado. Las plantas académicas se han adaptado a las nuevas exigencias institucionales producto del impulso gubernamental, con la finalidad de que estas tengan una mayor orientación hacia el mercado (Brunner et al., 2019; Grediaga, 1999), lo que ha provocado que las instituciones cedan a las presiones del gobierno bajo el argumento de que los programas previos eran irrelevantes para los estudiantes, modificando así su oferta académica.

Nisbet (1997) considera que las IES pierden su identidad al descuidar su principal actividad, la búsqueda del conocimiento, y se traicionan al acceder a estas demandas, a pesar de la oposición que existe en su interior. Por otro lado, las instituciones que se niegan al cambio son

señaladas por no adaptarse a las necesidades de la sociedad y del gobierno puesto que usan los fondos públicos para subsistir (Altbach, 2001).

El sistema de ES mexicano también registra transformaciones importantes a partir de la década de 1960, lo que se traduce en la evolución en el rol que desempeña el académico, así como de las figuras del profesor. Galaz et al. (2012b) identifican cuatro etapas en las que la PA se ha visto transformada, no obstante, la presencia de los PTP no se ve reflejada en todas ellas a pesar de su función fundamental en la universidad:

En la primera etapa la figura del “catedrático” de principios del siglo XX y hasta antes de 1970 era muy reconocida, el cual es considerado un PTP puesto que carece de un contrato de tiempo completo; era conocido por ser un profesionista de prestigio que ejercía libremente su profesión y contribuía con la función docente en la universidad como un medio para incrementar su prestigio y en ocasiones le permitía un intercambio cultural beneficioso para su carrera (Acosta, 2018); además, sus honorarios eran simbólicos y no un medio de subsistencia (Aguirre, 1989). Durante la década de 1970, Clark (1989) señala un incremento en los PTP en Estados Unidos, pero enfatiza en aquellos que imparten los mismos cursos, en ocasiones los más básicos, mayormente en instituciones de poco prestigio, lo que provoca un cambio en el término utilizado para referirse al profesor, ya que este se transforma de ser un “académico” o “erudito” en instituciones de prestigio, a un “simple maestro”, en donde el trabajo que desempeña se asemeja a la docencia en educación media superior, en vez de la realizada en universidades de prestigio. Desde el catedrático mexicano y el PTP que señala Clark se puede evidenciar una forma distinta en la que estos profesores pueden ser valorados por las IES, el gobierno o la sociedad, basado en el prestigio que se les otorga.

La presencia del profesorado de tiempo parcial data desde el origen de la universidad en México, no obstante, su reconocimiento y prestigio, social y académico, ha cambiado (Acosta, 2018). Con la masificación de la educación superior y el cambio en las funciones de la IES, la PA llega a una segunda etapa donde emerge la imagen del “docente” debido a la necesidad de una contratación acelerada de profesores, incluso de personal con licenciatura inconclusa o en proceso de finalización. Con la finalidad de satisfacer la demanda, la cantidad de puestos de PTC aumentó de forma significativa (Galaz et al., 2012b). No obstante, la necesidad de profesores dedicados de forma exclusiva a la universidad no eliminó a los PTP, pero modificó su relación

con las instituciones, pues mantienen una presencia numerosa dado que la atención de las universidades seguía centrada en la docencia.

Sin embargo, esta situación cambió durante la crisis financiera de la década de 1980. El salario de los académicos se redujo aproximadamente 60% (Galaz et al., 2012a), lo que provocó temor ante la posible pérdida de académicos en el país debido a su posible migración a otros sectores laborales o al extranjero para buscar mejores ingresos. Como un mecanismo para evitar que esto sucediera, en 1984 se creó el Sistema Nacional de Investigadores (SNI), el primer programa de política pública que trataba de proteger y estimular a profesores que desarrollaban actividades de investigación. Con este acontecimiento se alcanza la tercera etapa de la PA y el término de “académico investigador” describe al actor principal de este periodo, un profesor con mayor prestigio que el dedicado a la enseñanza de la etapa anterior, situación que provoca que la docencia pase a segundo plano para dar prioridad a la investigación, puesto que esta representa un mayor ingreso para el profesor. Este escenario lleva al PTP a ser un profesional menos valorado por las instituciones y la sociedad (Soto, 2020) debido al nuevo interés que adquieren las IES y el gobierno por la investigación.

Finalmente, la cuarta y última etapa de los cambios de la PA., se sitúa, según Galaz et al. (2012b), a principios de este siglo, en la cual es posible encontrar a un “académico integral” o multitarea, capaz de encontrar un balance entre docencia, investigación, gestión, tutorías y otras actividades de forma exitosa. Para lograr este tipo de académico se recurrió a los sistemas de pago por mérito (SPMA), es decir, programas que premian económicamente a quienes desarrollan diversas actividades académicas simultáneamente. Aquí figuran el SNII, el Programa para el Desarrollo Profesional Docente (PRODEP) y los programas de estímulos al desempeño docente. Este perfil de académico está reservado a los PTC y aunque no representan una mayoría en la planta de profesores, operan como un perfil ideal. El “académico integral” de esta última etapa excluye al grupo de los profesores mexicanos de interés para este estudio puesto que no considera a los profesores con contratos parciales.

En el contexto actual, el PTP tiene perfiles diversos y su imagen dista de la del catedrático de antaño. Su presencia es numerosa pues representan al 75% del profesorado de nivel superior a nivel nacional (UNAM, 2020), pero el interés por este sector de profesores es relativamente reciente. Soto (2020) señala que una posible explicación para esto sea la idea de Brunner (2007),

quien considera a las IES como un mercado académico, con profesores que ya no viven para la universidad sino de ella, y centra su atención en quienes lo conforman, los académicos que realizan investigación, al ser la actividad más redituable.

No obstante, el papel los PTP es central puesto que son mayoritariamente los responsables de la docencia en ES de México, y por el aporte en conocimiento y experiencia que brindan a las IES derivado de su formación y trayectoria profesional, por lo que constituyen el grupo de profesores sobre el cual se centrará esta investigación.

1.2 La precariedad en el trabajo académico

El trabajo académico, principalmente el de los PTP, se sitúa en un escenario social caracterizado por la precarización. Al igual que la relación entre el Estado y la ES cambió con la llegada de los programas neoliberales, estas políticas modificaron los términos del trabajo, promoviendo la flexibilidad laboral y debilitando las estructuras de contratación estable. Esto ha llevado a un crecimiento del mercado informal en el sector académico, caracterizado principalmente por la pérdida de estabilidad laboral y el aumento de la contratación temporal (Canessa et al., 2019).

Estas transformaciones alteraron el significado mismo del trabajo, el cual se puede rastrear desde la época grecorromana hasta la actualidad, es decir, desde la concepción del trabajo como una actividad de castigo o degradación, hasta tomar un lugar primordial en la vida del individuo y dotarla de sentido (Romero, 2017), a pesar de las condiciones laborales cada vez menos favorables que se presentan en la era de la globalización. Aun cuando representa una actividad central para el ser humano, el trabajo en la actualidad frecuentemente se desarrolla en un contexto de precariedad, la cual se identifica por cuatro dimensiones: la inestabilidad laboral, que se relaciona con la incertidumbre sobre la continuidad del trabajos ya que considera como precarios aquellos trabajos con contratos de tipo temporal, o la carencia de estos; la dimensión organizacional hace referencia al grado de control que se tiene sobre el trabajo, pues mientras menor control tenga el individuo sobre su carga o ritmo laboral, su situación será más precaria; más adelante se destaca la protección, la cual puede ser brindada por alguna ley o sindicato, así como la protección social que contempla el acceso a distintas prestaciones y; por último, lo relacionado con el salario bajo según la labor que se realiza y la vulnerabilidad económica (Rodgers y Rodgers, 1989).

La precariedad laboral se encuentra estrechamente relacionada con la globalización de los años ochenta, que provocó que empleos asalariados adoptaran las características que anteriormente solo se le atribuían a trabajos informales o no asalariados como resultado de los mecanismos de reducción de costos de las empresas, como pocas o nulas prestaciones, salarios bajos y contratos temporales (Aréizaga, 2017). Adicionalmente, algunas corrientes sociológicas argumentan que la sociedad contemporánea ha normalizado la flexibilidad laboral, promoviendo una cultura de transitoriedad en la que los individuos aceptan una vida de cambios constantes sin una relación laboral duradera con una organización (Sennett, 2005).

En este contexto, el profesorado de tiempo parcial se alinea con una de las dimensiones centrales de la precariedad: la inestabilidad contractual. Sin embargo, no es posible afirmar que este grupo de profesores acepte trabajar con contratos parciales como fin último o que busque cambiar de empleo cada fin de semestre. No obstante, los motivos de la participación en las IES de los PTP difieren entre este grupo, por lo que mientras algunos están de acuerdo en laborar en condiciones temporales y flexibles que les permitan realizar diversas actividades no académicas, otros buscan la permanencia y promoción dentro una institución y deben aceptar un trabajo de características precarias con la esperanza de que represente solo un paso en su trayectoria académica.

Es pertinente analizar las condiciones laborales específicas según las IES donde los PTP prestan sus servicios, pues los elementos que justifican calificar su labor como precaria pueden variar. Acosta (2018), en un contexto académico, señala que un trabajo precario es aquel que cumple con al menos dos de las dimensiones estipuladas por Rodgers y Rodgers (1989), lo que aplica a la mayoría de los PTP en México.

Al abordar el tema de los PTP y el significado del trabajo, es común reducir su labor a la docencia, pues es la función para la cual son contratados y, en la mayoría de los casos, su única actividad remunerada, no obstante, estos profesores realizan múltiples tareas adicionales de gestión, asesorías, tutorías, participación en proyectos de investigación, reuniones sindicales y de academia, evaluación de planes de estudio, coordinación de programas, entre otras, pues la realización de estas permite incrementar su visibilidad dentro de la institución y procurar asegurar la recontractación (López et al., 2016), además, esta situación también se vive en las IES privadas,

pues la posibilidad de renovar un contrato en ocasiones se limita a la opinión subjetiva de quienes llevan esta responsabilidad (Soto, 2020).

Considerando las condiciones laborales actuales, así como el cambio en el rol de los profesores conviene preguntarse ¿Cómo perciben los PTP su trabajo en la sociedad contemporánea?, ¿es una actividad que brinda gozo, alegría y realización o, por el contrario, es vista como una ardua, pero necesaria, labor para ganar el sustento económico?, ¿será su principal actividad, la docencia, lo que aporte el significado a su trabajo como PTP, o el desempeño de las actividades adicionales, pero no remuneradas, las que den sentido a su labor como profesor? Estas son algunas de las interrogantes que guían la reflexión de este trabajo.

1.3 El estudio de los profesores de tiempo parcial en México y en el mundo

Desde una perspectiva sociológica, la PA ha sido estudiada por Clark (1983), Becher (1989) y Neumann (2001), quienes han analizado desde las condiciones materiales en las que se produce el trabajo académico hasta los significados que los profesores confieren a sus labores.

En el caso de Clark, analiza cómo las condiciones materiales en las que se gesta el trabajo académico varían según la infraestructura disponible, el acceso a recursos como laboratorios y bibliotecas, y las diferencias en estabilidad laboral entre profesores de tiempo completo y aquellos con contratos temporales o de tiempo parcial. La carga de trabajo se diversifica entre la enseñanza, la investigación y la gestión, lo que depende en gran medida de las políticas institucionales y del financiamiento. Además, la burocratización y la estandarización pueden limitar la autonomía de los académicos, orientando su labor según criterios externos de evaluación y productividad.

1.3.1 Las creencias del académico

Sobre las creencias de la PA en Estados Unidos, Clark (1989) señala que la mayor parte de los académicos expresaban estar al servicio del conocimiento, en búsqueda de respuestas o una nueva forma de entendimiento. Sin embargo, distingue que existe discrepancia entre una misma creencia, ya que estas adquieren significados distintos en contextos diferentes, refiriéndose a los establecimientos en los que laboran los profesores. El autor se concentra en el análisis de los PTC, quienes cumplen de forma precisa las actividades centrales de esta profesión, la

investigación y la docencia. En contraste, los PTP no encajan completamente en estas categorías teóricas, por lo que es necesario considerar factores contextuales adicionales.

Los expertos en el campo de los PTP sostienen que estos profesores laboran en varias instituciones, en ocasiones en distintas disciplinas, para complementar su ingreso (Buendía et al., 2019; López et al., 2016), lo que podría representar una dificultad mayor para identificar las creencias, valores y significados de estos profesores debido a las distintas culturas existentes en las IES. Además de la diferencia entre los motivos para ejercer la profesión docente, las creencias del PTP están influenciadas por una situación considerada por gran parte de la literatura referente a este grupo de profesores: la precarización de la docencia (Acosta, 2018; Soto, 2020).

En Estados Unidos se aborda la problemática de los PTP desde sus condiciones laborales, las cuales suelen ser calificadas como precarias, no solo en el sentido de la remuneración generalmente baja, sino del poco reconocimiento que reciben por parte de sus pares y de la institución (Murphy, 2003). Esta situación no se presenta únicamente para los PTP, dado que los profesores con dedicación exclusiva a la docencia también presentan problemas con relación al reconocimiento, como lo ejemplifica Nyamapfene (2018) en un estudio realizado en Reino Unido, con PTC que cambiaron sus contratos de profesor investigador a maestro concentrado en docencia después de haber fallado en las evaluaciones de la calidad de investigación por pares, quienes expresan una percepción de degradación puesto que se consideraban a sí mismos “investigadores fracasados”, no obstante otra parte del grupo aceptó el cambio de forma positiva, pues habían aceptado el rol docente previo a su cambio de contrato.

Un fenómeno similar sucede en Escocia con los académicos que dividen su tiempo de trabajo entre la docencia y el ejercicio de su profesión, ya que carecen de reconocimiento en ambas áreas puesto que sus colegas los consideran inferiores al no tener una presencia de tiempo completo en la academia, ni en los lugares donde realizan su práctica profesional, como es el caso de los médicos que no laboran tiempo completo ni en una institución, ni en un hospital (Reid, 1982). *Grosso modo*, se puede suponer que existe una jerarquía entre las plantas académicas de las IES que inicia con el profesor investigador, seguido de los PTC con dedicación exclusiva a la enseñanza y termina con los PTP.

No obstante, es pertinente mencionar que los estudios no consideran la trayectoria del profesor en la institución pues, debido a la naturaleza temporal de sus contratos, se desconoce si

estos laboran de forma simultánea en diversas IES, si la enseñanza es un trabajo provisional mientras el profesor encuentra un empleo relacionado a su profesión o si combina la docencia con el empleo externo al medio académico, o si se busca forjar una carrera académica dentro de la institución.

Sin embargo, es importante señalar que la literatura especializada sobre los PTP, en medio de los estudios usualmente negativos, observa algunas cuestiones positivas a nivel internacional. Murphy (2003) que identifica el compromiso que algunos muestran a las instituciones producto de su expectativa para convertirse en PTC, por lo que procuran ganar cualquier experiencia o participar en los cursos que les sea posible. Sin embargo, no todos los PTP tienen este compromiso institucional debido a la inestabilidad laboral en la que se encuentran o porque dividen su tiempo en otras IES o actividades. No obstante, el autor también aborda los obstáculos que suele afrontar este grupo, como las condiciones laborales precarias en que se desempeñan, como el hecho de no contar con apoyos simples como accesos a estacionamientos, bibliotecas o un espacio para atender a sus estudiantes.

1.3.2 El olvido teórico del profesorado de tiempo parcial

En relación con la comprensión de los PTP, existen opiniones diversas en la forma de clasificar a estos profesores, argumentando si se les debe considerar como académicos. Teichler (2020) analiza esta discusión e identifica distintas variantes en la definición de lo qué es un académico y encuentra que los PTP quedan aislados. En primer término, señala que a nivel internacional se visualiza al académico como una subcategoría del investigador y en segunda instancia establece que se considera parte de la PA a aquellos que tienen un contrato de al menos medio tiempo. En ambas ideas quedan excluidos los PTP que no hacen investigación, ya sea porque no lo desean o porque sus contratos no lo permiten, así como aquellos que la cantidad de horas que imparten en una institución no equivale a medio tiempo, a pesar de tener una carga docente similar al tiempo completo, y en ocasiones superior, pero en múltiples instituciones.

El uso del término "profesor de tiempo parcial" busca alinearse con la literatura internacional, ya que los estudios latinoamericanos adoptan esta denominación para establecer puntos en común con la bibliografía anglosajona. Sin embargo, en la literatura especializada en

inglés, se utilizan términos como *part-time professor*, *part-time faculty*, *contingent faculty*, *contingent staff*, *adjunct faculty*, *lecturer*, entre otros.

No obstante, estudios como el de Yakoboski (2018) hace distinciones entre los anteriores, pues señala que los profesores que se contemplan en el *part-time faculty* constituyen el 47% del profesorado en Estados Unidos, sin embargo, ese grupo se divide en tres: los profesores de práctica, aquellos que ejercen su profesión en empleos ajenos a la ES, los cuales conforman la cuarta parte de los PTP; los profesores retirados de una posición de tiempo completo que representan un 10% y; el restante, la *adjunct faculty*, o los profesores adjuntos, constituyen las dos terceras partes restantes, por lo que su estudio se enfoca en este último grupo, del que cabe destacar que solo la mitad desea una posición de PTC titular, mientras que otros prefieren un tiempo completo sin titularidad y la cuarta parte desea quedarse como profesor adjunto.

Por su parte, Tuckman (1978), propone una “taxonomía del PTP” basada en sus motivos para ser un profesor de este tipo, por lo que presenta siete categorías: el semiretirado, los estudiantes de posgrado, los que desean ser un PTC, los que tienen un trabajo de tiempo completo, los que tienen responsabilidades en casa, los que tienen otro trabajo a tiempo parcial y “todos los demás” que no entran en las categorías anteriores. Cada uno de los tipos de PTP tiene características, experiencias y expectativas propias y, en la muestra del estudio, la mayor parte de estos profesores tenían un trabajo de completo (27.6%), seguido de los estudiantes de posgrado (21.2%), mientras que los que menor presencia tenían eran los semiretirados (2.1%).

Las clasificaciones que distinguen Yakoboski y Tuckman permiten diferenciar entre los distintos tipos de PTP, los cuales tienen características diferentes y tienen metas diversas para su carrera dentro de las IES. Sin embargo, en México, a este grupo de profesores se le conoce como profesor de asignatura o de tiempo parcial, por hora, de horas sueltas, hora-semana-mes o catedrático, que hace alusión al PTP de antes de la década de 1970 (Chávez, 2009; Buendía et al., 2019; Soto, 2020; Acosta, 2018).

Si bien estos términos se refieren a una misma figura dentro de la educación superior en América Latina, se reconoce la heterogeneidad de los PTP. Algunos estudios han desarrollado sus propias clasificaciones según la dedicación exclusiva a la ES en una o varias IES, la combinación de la docencia con el ejercicio profesional, la atención de un negocio propio, la búsqueda de una carrera académica o la compatibilización de la enseñanza con responsabilidades familiares.

Por lo anterior, tal como lo establecen Bickerstaff y Chavarín (2018) en el contexto de los *community colleges* en Estados Unidos, no todos los PTP tienen las mismas necesidades ni los mismos objetivos de carrera. Es posible rescatar y generalizar esta conclusión para el contexto mexicano, pues son necesarias acciones específicas para el soporte de los PTP, los cuales han quedado olvidados por las IES y el Estado con la creación de políticas públicas enfocadas hacia la investigación, función no remunerada para este sector de profesores, por lo es necesario desarrollar mecanismos de apoyos hacia la docencia, donde se reconozca a este grupo.

Por su parte, Marquina (2021) evidencia una discrepancia entre lo que la literatura establece acerca de las funciones y el comportamiento de los miembros de la PA internacional y cuestiona si las definiciones que se le otorgan se pueden aplicar a la realidad latinoamericana. La autora concluye que existen diferencias sustanciales con la profesión de primer mundo, resaltando que gran parte del profesorado se conforma por personal de tiempo parcial. Por ejemplo, en Estados Unidos los PTP en 2015 constituían el 47% del profesorado (Atkins et al., 2018), mientras que, en el mismo año en México, este grupo representaba el 74% de la planta académica nacional (UNAM, 2020).

Lo anterior plantea un cuestionamiento importante puesto que, si existen grandes distinciones entre la PA en general, ¿es posible recuperar los adelantos reportados en la literatura internacional sobre los profesores y en específico, los de tiempo parcial, para caracterizar a los PTP en México? A manera de conjetura, se podría suponer que ciertos sectores privilegiados podrían compartir algunas semejanzas con los académicos de primer mundo, sin embargo, se podría esperar que la situación para el personal de tiempo parcial en el país presentara mayores complicaciones relacionadas con las dimensiones de la precariedad.

1.3.3 Ser profesor a tiempo parcial en México

Los estudios realizados en el país han abordado las problemáticas del PTP en distintos tipos de IES. Chávez (2009) estudia a este grupo de profesores en la UNAM y se interesa por conocer los cambios en su formación y sus trayectorias, además, tomando como referente al catedrático de antaño, busca identificar cuáles de sus rasgos están presentes en los PTP. Uno de los hallazgos reportados por Chávez es el cambio en la escolaridad de estos docentes desde el momento del ingreso a la institución hasta la fecha del estudio puesto que el porcentaje de profesores sin

posgrado disminuyó de 63.5% a 24%, lo que demuestra que una parte de este grupo divide sus labores entre la docencia y la formación académica.

Por otro lado, López et al. (2016) analizan a los PTP en universidades públicas estatales desde tres ejes: la relación que establecen con la institución; las actividades que realizan; y los planes en su carrera docente. Además, propone una clasificación de tres tipos de PTP: el experto centrado en docencia, quienes se desempeñaban en actividades ajenas a la docencia; el académico en formación, que buscaban un puesto de tiempo completo y compaginaban su tiempo con la realización de un posgrado y; el profesor por contratación extendida, quienes también tenían la motivación de convertirse en PTC basado en docencia y no en investigación. De esta forma se distingue que los PTP en general son un grupo comprometido con la institución puesto que buscan superarse profesionalmente. Sin embargo, señalan que el compromiso también se da hacia la investigación e incluso los consideran como académicos al participar en actividades de docencia e investigación. Esta situación no es compartida por todos los PTP dado que, en la mayoría de las ocasiones, sus contratos especifican que su función es de docencia y los que realizan investigación generalmente lo hacen como parte de los requisitos de sus estudios de posgrado.

Buendía et al. (2019), investigan las condiciones laborales, las experiencias y las expectativas de este grupo de profesores en IES públicas y privadas lo que refleja la diversidad de perfiles entre esta población, distinguiendo dos principales tipos de PTP: los dedicados a la docencia en una o varias instituciones y los que la combinan con el ejercicio de otras actividades profesionales o domésticas. Entre sus hallazgos, encuentran a profesores que imparten entre 5 y 24 horas de docencia a la semana e identifican situaciones de precariedad con mayor énfasis en las instituciones privadas que, aunque la remuneración es superior por hora de clase, carecen de las prestaciones de las públicas y no se genera antigüedad laboral al obligar al profesor a firmar una carta de renuncia al finalizar cada ciclo.

Soto (2020) analiza la situación en IES privadas en la zona metropolitana de Querétaro para los PTP y busca comprender sus motivos para ejercer esta profesión e identificar sus condiciones laborales. Parte de sus conclusiones señalan la heterogeneidad en el perfil laboral de estos profesores. No obstante, destaca que estos profesores poseen una preparación profesional sólida, con amplia experiencia y estudios en el extranjero. Esto permite comparar a los PTP de

estas instituciones con los profesores expertos que conforman la PA que identifica Clark (1991). En su estudio, identifica cuatro perfiles de profesores: los expertos con horas docentes que asemejan al antiguo catedrático; los profesionales con aspiraciones académicas ya sea en docencia o gestión, buscan una carrera en las IES pero mantienen la incertidumbre de su condición como PTP; los que tienen un perfil académico en construcción por lo que realizan investigación y; los profesores de tiempo parcial extendido, que tienen uno o más contratos docentes y su carga académica excede las 20 horas semanales.

Por otro lado, Gil (2018) considera a estos profesores como los relegados por las políticas públicas aludiendo al SNII, PRODEP, Programa de Estímulos al Desempeño del Personal Docente (PEDPD) y las becas institucionales para cursar estudios de posgrado, además de otras prestaciones reservadas para los PTC.

Como se puede observar, distintos autores han intentado catalogar a los PTP de formas distintas, según su formación, la dedicación a actividades dentro o fuera de las IES o sus expectativas de carrera académica. Por otro lado, en Estados Unidos la clasificación del PTP también genera confusión entre los investigadores, pues hay quienes consideran los términos de *part-time professor* y *adjuncts* como sinónimos para referirse a este grupo de profesores, mientras que otros separan a los adjuntos como una parte del sector que constituyen los PTP. Conocer el tiempo total de dedicación en varias IES de estos profesores puede ser una tarea complicada, pues la información disponible de cada individuo en una institución no revelará el resto de su actividad laboral, no obstante, es posible establecer una tipología dentro de cada IES según la carga académica del profesor. Esta clasificación resulta vital en la comprensión de las necesidades y expectativas del PTP pues, como se ha establecido, el tiempo de dedicación docente varía desde un par de horas hasta más de 40, por lo que la heterogeneidad de este grupo demanda una regulación distinta acorde a sus necesidades.

1.3.4 El significado del trabajo en la profesión académica

En el ámbito específico del significado del trabajo en la academia, Romero (2015) analiza a los profesores con contratación a tiempo completo en Colombia y muestra cómo el profesorado en la educación superior enfrenta circunstancias adversas. Entre ellas, destacan el desprestigio social, la falta de apoyo institucional y las críticas a la labor académica. Además, la visión empresarial

de la universidad, orientada a la maximización de beneficios, ha generado condiciones laborales flexibles y precarias, nuevas exigencias por parte de las IES, ajustes curriculares, mayor carga de responsabilidades y cambios en la relación con los estudiantes. A pesar de lo anterior, la autora concluye que la labor académica se ejerce por vocación y convicción. No se percibe únicamente como un empleo, sino como una fuente de satisfacción y oportunidades, tanto en la docencia como en la investigación.

El análisis de la precariedad laboral se ha centrado en los trabajos a tiempo parcial, por lo que suele atribuirse casi exclusivamente a los PTP. Sin embargo, Romero (2015) demuestra que los PTC también enfrentan esta situación. Si en su estudio estos profesores desarrollan sus actividades en condiciones precarias, ¿cuánto más adversas podrán ser las condiciones laborales para los PTP en la misma institución?

En el marco del tema de la precariedad, Acosta (2018) realiza una investigación sobre los PTP de una universidad privada y una pública, acerca de sus condiciones laborales, con la finalidad de encontrar diferencias y similitudes según el tipo de sostenimiento. Distingue el cumplimiento de las cuatro dimensiones de Rodgers y Rodgers (1989) en la institución privada, mientras que en la pública sólo se encontraron dos: la inseguridad laboral debido al contrato por periodo y la baja remuneración. ¿Se obtendrán resultados similares en las IES públicas analizadas?

No obstante, conformarse con etiquetar a los PTP dentro del tema de las condiciones laborales precarias resulta limitante. Por lo tanto, es pertinente analizar distintos elementos que podrían contribuir a explicar cómo este grupo de profesores configura el significado que tiene su trabajo en las IES.

Al considerar las dimensiones propuestas en el estudio del Meaning of Work International Research Team (MOW, 1987) para medir el significado del trabajo, se podría analizar el lugar que ocupa la labor como PTP en la vida del profesor; su percepción sobre los derechos y obligaciones como parte del cuerpo docente de cierta institución; las metas que persiguen a largo plazo; los resultados inmediatos en relación con el salario o retribución social; y la identificación con el rol laboral, ya sea como docente o con alguna de las actividades adicionales que realiza. Sin embargo, es importante señalar que estas dimensiones fueron propuestas con la finalidad de medir el significado del trabajo, mientras que el objetivo de esta investigación reside en la

interpretación de este, por lo que estas dimensiones solo forman un punto de partida en un estudio cualitativo. Este análisis permitirá comprender el significado del trabajo universitario para los PTP en las IES estudiadas. Así, se podrá identificar qué buscan en su labor y sentar un precedente para el desarrollo futuro de programas dirigidos a este grupo docente.

1.4 Problema de investigación

Los estudios analizados ofrecen una visión parcial de la situación de los PTP a nivel global y nacional; sin embargo, resultan insuficientes para comprender a este grupo tan numeroso y diverso. En particular, no se han realizado investigaciones específicas en el estado que consideren factores clave como el tiempo de dedicación del profesor en la institución o su carga académica, aspectos que se abordan en esta investigación.

El porcentaje de estos profesores en Sonora es ligeramente inferior al promedio nacional. En los últimos años, mientras en el país la proporción de PTP aumentó del 69.2% al 72.2%, en el estado la cifra pasó de 65.6% a 70.4%. A pesar de esta diferencia, en ambos casos se observa una tendencia al aumento de este tipo de contratación (ver tabla 1)

Tabla 1

Distribución de profesores según tipo de contrato, 2010 – 2021

Planta académica nacional					
Ciclo	Total	Tiempo completo	3/4 de tiempo	Medio tiempo	Tiempo parcial
2010-2011	342617	83464 (24.4%)	4909 (1.4%)	17077 (5%)	237167 (69.2%)
2011-2012	368916	89025 (24.1%)	6068 (1.6%)	20634 (5.6%)	253189 (68.6%)
2012-2013	382335	91591 (24%)	6184 (1.6%)	18718 (4.9%)	265842 (69.5%)
2013-2014	379267	89373 (23.6%)	6295 (1.7%)	18092 (4.8%)	265507 (70%)
2014-2015	395878	96678 (24.4%)	6573 (1.7%)	22872 (5.8%)	269755 (68.1%)
2015-2016	423821	95036 (22.4%)	5533 (1.3%)	21186 (5%)	302186 (71.3%)
2016-2017	431863	99113 (23%)	6058 (1.4%)	20910 (4.8%)	305782 (70.8%)
2017-2018	441678	104201 (23.6%)	6757 (1.5%)	18995 (4.3%)	311725 (70.6%)
2018-2019	453405	103812 (22.9%)	5930 (1.3%)	18218 (4%)	325445 (71.8%)
2019-2020	460601	104195 (22.6%)	6964 (1.5%)	19078 (4.1%)	330364 (71.7%)
2020-2021	491650	110084 (22.4%)	7071 (1.4%)	19155 (3.9%)	355340 (72.3%)
2021-2022	484024	110166 (22.8%)	6330 (1.3%)	17931 (3.7%)	349597 (72.2%)

Planta académica en Sonora

Ciclo	Total	Tiempo completo	3/4 de tiempo	Medio tiempo	Tiempo parcial
2010-2011	7982	2360 (29.6%)	138 (1.7%)	245 (3.1%)	5239 (65.6%)
2011-2012	9011	2730 (30.3%)	114 (1.3%)	572 (6.3%)	5595 (62.1%)
2012-2013	8858	2692 (30.4%)	108 (1.2%)	242 (2.7%)	5816 (65.7%)
2013-2014	9136	2873 (31.4%)	103 (1.1%)	258 (2.8%)	5902 (64.6%)
2014-2015	9390	2975 (31.7%)	73 (0.8%)	142 (1.5%)	6200 (66%)
2015-2016	10587	3087 (29.2%)	95 (0.9%)	178 (1.7%)	7227 (68.3%)
2016-2017	10261	2932 (28.6%)	78 (0.8%)	158 (1.5%)	7093 (69.1%)
2017-2018	10423	3064 (29.4%)	92 (0.9%)	164 (1.6%)	7103 (68.1%)
2018-2019	10241	2977 (29.1%)	73 (0.7%)	211 (2.1%)	6980 (68.2%)
2019-2020	10932	3007 (27.5%)	68 (0.6%)	146 (1.3%)	7711 (70.5%)
2020-2021	11777	3057 (26%)	74 (0.6%)	141 (1.2%)	8505 (72.2%)
2021-2022	11864	3158 (26.6%)	103 (0.9%)	246 (2.1%)	8357 (70.4%)

Fuente: Elaboración propia con datos de la base 911 (SEP, 2022).

En Sonora, según la Base 911 para el ciclo 2021 – 2022, la planta académica asciende a 11,864 plazas¹ distribuidas en 75 IES (SEP, 2022), de las cuales el 65.8% pertenecen a las instituciones públicas y el 34.2% al sector privado. Los PTP representan el 70.4% del total estatal, mientras que el 26.6% corresponde a profesores de tiempo completo, tres cuartos de tiempo y medio tiempo. La distribución de PTP varía según el sector: en las IES públicas constituyen el 60% de la plantilla, mientras que en las privadas la cifra asciende al 90.6%, lo que indica una mayor dependencia de este tipo de contratación en el sector privado (ver tabla 2).

Tabla 2

Distribución de profesores según tipo de contrato en Sonora, ciclo 2021 – 2022

Tipo IES	IES	PTC	Tres cuartos de tiempo	Medio tiempo	PTP	Total profesores
Públicas	31	2958 (37.9)	58 (0.8%)	108 (1.4%)	4680 (60.0%)	7804
Privadas	44	200 (4.9%)	45 (1.1%)	138 (3.4%)	3677 (90.6%)	4060
Totales	75	3158 (26.6%)	103 (0.9%)	246 (2.1%)	8357 (70.4%)	11864

Fuente: Elaboración propia con datos de la base 911 (SEP, 2022).

Por otro lado, la matrícula en Sonora para el ciclo 2022 – 2023, según la Base 911 (SEP, 2023), se distribuye en 77 IES, donde el 44.2% son instituciones públicas y el 55.8% restante

¹ Se señalan plazas y no personas porque un profesor puede laborar en más de una institución, sobre todo aquellos cuyo contrato “por horas” lo permite (Gil Antón et al, 1994).

corresponde a las privadas. Analizado por sexo, los varones constituyen el 46.2% de la matrícula estatal, y las mujeres el 53.8%. En las IES públicas, el 51.9% del alumnado son mujeres y el 48.1% hombres. En las privadas, la diferencia es más marcada, con un 60.9% de estudiantes mujeres y solo un 39.1% de hombres (ver tabla 3).

Tabla 3

Distribución de la matrícula según tipo de sostenimiento en Sonora, ciclo 2022 – 2023

Tipo IES	IES	Hombres	Mujeres	Total
Públicas	34	47167 (48.1%)	50810 (51.9%)	97977
Privadas	43	10527 (39.1%)	16405 (60.9%)	26932
Totales	77	57694 (46.2%)	67215 (53.8%)	124909

Fuente: Elaboración propia con datos de la base 911 (SEP, 2023).

Pese a la mayor proporción de PTP en las instituciones privadas, esta investigación se enfocará en el personal de tiempo parcial del sector público por varias razones. Una de ellas es la cantidad de profesores en estas IES, puesto que 59.8% de los profesores en este sector tienen este tipo de contrato. Además, las IES privadas no permiten el acceso a sus bases de datos e impiden el conocimiento de su personal académico, en cambio, las instituciones públicas están obligadas a la rendición de cuentas. Entre las 31 IES públicas del estado se eligieron dos representativas: la UNISON y la UES. Estas instituciones se encuentran entre las 50 universidades con mayor cantidad de estudiantes en el país, con 35,026 y 17,923 alumnos respectivamente en el 2019 (SEP, 2020). Otra característica en estas IES es su antigüedad, 82 y 41 años de antigüedad, respectivamente, lo que puede suponer ciertas tradiciones académicas o tendencias en la composición de sus plantas académicas. Finalmente, las universidades consideradas emplean al 34.2% de los profesores en el estado y, en conjunto, concentran al 29.2% de los PTP en Sonora (ver tabla 4).

Tabla 4

Distribución de profesores por tipo de contrato en UNISON y UES

Tipo de contrato	UNISON		UES		Total UNISON-UES	
	Total	%	Total	%	Total	%
PTC, MT, Técnicos	1216	48.2%	373	35.8%	1589	44.6%
PTP	1306	51.8 %	668	64.2%	1974	55.4%
Total	2522	100.0%	1041	100.0%	3563	100.0%

Fuente: Elaboración propia con datos de la Plataforma de Transparencia (UES, 2022; UNISON, 2022).

¿Qué características tienen los PTP de las IES seleccionadas? Las instituciones bajo estudio presentan grandes diferencias en relación con el tipo de contratación de profesores, en la UNISON el 51.8% se encuentra como personal de tiempo parcial, mientras que en la UES este grupo asciende a 64.2% del total de profesores.

En cuanto a la distribución por sexo, en la UNISON la mayoría de los PTP son hombres (55.7%), mientras que en la UES predominan las mujeres (51.6%). Esto significa que en la UNISON hay un 11.4% más de hombres, mientras que en la UES la proporción de mujeres es 3.2% mayor.

En relación con la escolaridad de los PTP, las diferencias entre ambas universidades son notables. En la UNISON, la mayor parte de este grupo tiene el grado de maestría (35.3%), seguido por quienes cuentan con doctorado (32.8%) y, finalmente, los licenciados (26.8%). En la UES, en cambio, la mayoría de los PTP tiene licenciatura (47%), seguido de maestría (36.4%) y doctorado (16.6%).

Finalmente, en cuanto a la carga académica, los PTP tienen un promedio de 13.9 horas de docencia a la semana. Sin embargo, la estructura de estas horas varía por institución. En la UNISON, los PTP pueden impartir hasta 25 horas en aula, con excepciones de hasta 3 horas adicionales (UNISON, 2021a). En la UES, los PTP pueden alcanzar hasta 26 horas, pero estas incluyen docencia, tutorías, gestión e investigación (UES, 2018). La UES tiene un promedio de 3 horas más de carga académica que la UNISON. Con esto, es posible identificar distintos subgrupos de PTP: algunos se apegan a la figura tradicional del catedrático con múltiples ocupaciones laborales, mientras que otros dependen casi exclusivamente de la universidad como su principal fuente de ingreso (ver tabla 5).

Tabla 5*Indicadores generales. PTP en UNISON y UES, 2022*

	UNISON	UES	TOTAL
Total planta académica	2522	1041	3563
Frecuencia PTP	1306	668	1974
% PTP	51.8%	64.2%	55.4%
Distribución por sexo			
Frecuencia Hombres	728	323	1051
% Hombres	55.7%	48.4%	53.2%
Frecuencia Mujeres	578	345	923
% Mujeres	44.3%	51.6%	46.8%
Escolaridad			
Doctorado	160	111	271
% Doctorado	12.3%	16.6%	13.7%
Maestría	445	243	688
% Maestría	34.1%	36.4%	34.9%
Licenciatura	410	314	724
% Licenciatura	31.4%	47.0%	36.7%
Técnico, especialidad, ND*	291	0	291
% Técnico, especialidad, ND	18.8%	0%	14.7%
Promedios de edad, antigüedad y hora-semana-mes (HSM)			
Edad promedio	53.7	37.9	48.1
Antigüedad promedio	11.6	3.1	9.5
HSM promedio	13.8	16.9	13.9

Fuente: Elaboración propia con datos de la Plataforma de Transparencia (UES, 2022; UNISON, 2022).

*ND (No disponible).

Además, es importante considerar la antigüedad laboral de estos grupos. En la UNISON, los PTP tienen un promedio de 11.6 años en la institución, lo que indica que no todos son profesores "de paso" en espera de otra oportunidad laboral, sino que algunos han consolidado su carrera en la universidad. En contraste, en la UES, el promedio de antigüedad es de solo 3 años, lo que sugiere una relación más inestable y transitoria con la institución.

También es relevante diferenciar el promedio de edad entre ambas universidades: en la UNISON, los profesores tienen una media de 53.7 años, mientras que en la UES es de 37.9 años. Esta diferencia puede explicar en parte la variación en la antigüedad laboral, ya que es posible suponer que los PTP en la UES son más jóvenes y no buscan, o encuentran difícil, desarrollar una carrera estable en la institución.

Lo anterior permite formular algunas conjeturas. Por ejemplo, es posible que los profesores más jóvenes sean más propensos a abandonar la institución si surge una mejor opción laboral, mientras que aquellos de mayor edad ya se han establecido en la misma. Dado el bajo promedio de antigüedad en la UES, esta suposición cobra mayor fuerza. Por otro lado, ¿cómo influye esta diferencia en la percepción que los PTP tienen de su trabajo?, ¿adquiere un mayor significado la docencia en la UNISON, lo que explica la mayor antigüedad y edad promedio, o son los beneficios laborales los que motivan su permanencia?

Visto por adscripción se observa que no existe uniformidad en su distribución. En la UNISON, las Ciencias Económicas y Administrativas cuentan con la mayor cantidad de PTP con el 65.9%, seguido con casi la misma proporción por el área de Humanidades y Bellas Artes (65.5%), mientras que la menor proporción de PTP se observa en Ciencias Exactas y Naturales con 29.3%. En la UES el área de Ciencias Sociales está constituida en un 90.9% por estos profesores, mientras que el menor porcentaje de PTP se encuentra en Humanidades y Bellas Artes con 46.2% (ver tabla 6). Por ahora no se conoce con exactitud la distribución por departamento, pero se puede esperar que haya comportamientos similares.

¿A qué se deben estas diferencias, se trata de una selección que hace la institución, de la orientación de los campos de conocimiento, algunos más orientados a la indagación, mientras que otros son preferentemente profesionales? Sería posible suponer que esto se debe a que ciertas áreas requieren de un componente docente práctico, por lo que ocupan de PTP con experiencia en el ejercicio de su profesión, no obstante, no todos aportan esos conocimientos. Por otro lado, al comparar ambas universidades, ¿por qué el porcentaje de PTP varía tan significativamente entre instituciones, como se puede observar en Ciencias Biológicas y de la Salud, Ciencias Sociales e Ingeniería en donde la diferencia es de aproximadamente 30%?

Tabla 6*PTP por campo de conocimiento en UNISON y UES 2022*

Campo de conocimiento	UNISON			UES		
	PTP	%PTP	Total	PTP	%PTP	Total
Ciencias Biológicas y de la Salud	360	50.2%	717	256	76.4%	335
Ciencias Económicas y Admin.	211	65.9%	320	149	54.0%	276
Ciencias Exactas y Naturales	92	29.8%	309	-	-	-
Ciencias Sociales	307	58.4%	526	60	90.9%	66
Humanidades y Bellas Artes	215	65.5%	328	18	46.2%	39
Ingeniería	121	37.6%	322	185	56.9%	325
Total	1306	51.8%	2522	668	64.2%	1041

Fuente: Elaboración propia con datos de la Plataforma de Transparencia (UES, 2022; UNISON, 2022).

Estos datos reflejan diferencias significativas entre instituciones, lo que sugiere que el contexto institucional es un factor clave en el estudio de los PTP. La literatura especializada (Becher, 1989; Brunner, 2007; Clark, 1983; Claverie, 2013; García De Fanelli, 2005; Miceli, 2019) señala que las instituciones organizan a los académicos en divisiones o campos de conocimiento, identificados como "secciones" por Clark (1983), dentro de las cuales se agrupan los departamentos, unidades operativas básicas conformadas por una o varias disciplinas.

Aunque la institución en la que trabajan es un elemento clave para comprender a los académicos, estos mantienen cierto grado de autonomía en el ejercicio de sus actividades. Cada universidad agrupa a los docentes en departamentos con estructuras y normativas establecidas, pero los profesores llegan con creencias, experiencias y métodos de trabajo propios, lo que influye en su relación con la institución y en su práctica docente.

Comprender a los PTP exclusivamente desde la institución a la que pertenecen es complejo, ya que su grado de vinculación varía según su carga laboral. Algunos se dedican únicamente a la docencia en una sola universidad, mientras que otros dividen su tiempo entre varias instituciones. Sin embargo, independientemente de su dedicación, sus actividades y relaciones, especialmente con los estudiantes, están reguladas por la institución.

Por lo anterior, se presenta una clasificación que no se observa en los estudios anteriores, según la carga académica de los profesores, en este caso, en la UNISON se observa que una considerable proporción de PTP tienen una carga semanal superior a las 20 horas (31.5%), seguido de aquellos quienes tienen de 1 a 5 horas de docencia a la semana (25.1%), si bien las

edades no permiten establecer un patrón para las horas de dedicación, la antigüedad si lo facilita, pues a mayor antigüedad, los profesores tienen una mayor carga académica. Por otro lado, en el caso de la UES, la mayor parte de los PTP tienen más de 20 horas de docencia a la semana (44.6%) y de nueva cuenta, la edad no juega un papel clave en la distribución de la carga docente, sin embargo, contrario al caso de la UNISON, la antigüedad no hace distinciones por cantidad de horas docente semanales (Ver tabla 7)

Tabla 7

Distribución de la carga académica por PTP en UNISON y UES 2022

Carga académica	Total	UNISON		Total	UES	
		Edad promedio	Antigüedad promedio		Edad promedio	Antigüedad promedio
1-5 hrs	328 (25.1%)	54.15	7.14	71 (10.6%)	38.75	2.66
6-10 hrs	259 (19.8%)	52.02	7.94	121 (18.1%)	40.01	3.41
11-15 hrs	167 (12.8%)	53.39	9.50	119 (17.8%)	37.43	2.79
16-20 hrs	141 (10.8%)	52.65	12.03	59 (8.8%)	38.73	3.25
Mas de 20 hrs	411 (31.5%)	54.36	18.14	298 (44.6%)	37.34	3.14
Promedio/Total	1306	53.68	11.59	668	37.88	3.1

Fuente: Elaboración propia con datos de la Plataforma de Transparencia (UES, 2022; UNISON, 2022).

Algunos PTP aspiran a desarrollar una carrera académica en una plaza de tiempo completo, por lo que deben alinearse a los requisitos establecidos en cada institución. En la UNISON, los PTC deben cumplir con las tres funciones sustantivas de la academia: docencia, investigación y extensión, lo que excluye la posibilidad de acceder a una plaza sin realizar investigación. Además, mientras antes bastaba con el título de licenciatura, ahora se exige contar con una maestría. Para los profesores de asignatura, el requisito de experiencia también ha cambiado: anteriormente se pedía un año de experiencia académica o profesional, pero ahora se requieren al menos cinco años de experiencia profesional (UNISON, 2020).

En la UES, para acceder al nivel más bajo de PTC adjunto, es necesario contar con una licenciatura y al menos dos años de experiencia académica o profesional, además de acumular 11 puntos en la tabla de Puntajes de Actividades Académicas, distribuidos en 5 puntos por docencia, 4 por tutorías y 2 por gestión académica, o bien poseer el grado de maestría. Por otro lado, para

ser profesor de asignatura en el nivel más bajo, se requiere un título de licenciatura y al menos dos años de experiencia académica o profesional, o bien una maestría (UES, 2021).

Estas condiciones muestran que la situación de los PTP en ambas instituciones es demandante en distintos grados, lo que podría segmentar a los profesores entre quienes buscan seguirse preparando para obtener una plaza de tiempo completo y quienes prefieren mantenerse con contratos parciales, ya que los requisitos para ascender en el escalafón resultan complejos y exigentes.

Este breve análisis constituye un aporte, aún muy lejano para conocer quiénes son estos profesores puesto que algo que los datos no pueden aportar, es el significado que le otorgan a su trabajo como PTP, así como la forma en que perciben la docencia y lo que rodea a la profesión como sus condiciones laborales y la inexistencia de políticas públicas que los apoyen, así como sus expectativas y aspiraciones a futuro en la carrera docente, y su conformidad, o no conformidad, con su situación como PTP.

Al considerar sus distintas características, funciones y condiciones laborales, se puede suponer que las creencias, valores y significados del trabajo y de la docencia son diferentes a los de los referentes académicos que estudia la literatura internacional. No obstante, al partir de la idea de que estos profesores en ocasiones trabajan en distintos establecimientos, y forman parte de una amplia diversidad de disciplinas, estas creencias podrían ser ajenas, como lo señala Clark (1991), por lo que conviene cuestionarse si las disciplinas, los departamentos o los establecimientos influyen en los significados que los profesores otorgan a su trabajo, sobre todo en un tipo de profesor que se diferencia del PTC.

Estos profesores son teóricamente complejos porque presentan rasgos, condiciones laborales y funciones diversas, pero ¿se les puede considerar como académicos? Pretender categorizarlos de una forma específica carece de sentido, especialmente al tratarse de un grupo tan heterogéneo, pero es importante entender si a estos actores se les puede definir a través de los referentes de los académicos o si es necesario estudiarlos desde otra perspectiva, y como su complejidad da forma al significado que adquiere para ellos la labor docente.

Aunque las IES bajo estudio clasifican como académicos al personal de asignatura, no es del todo correcto según la bibliografía especializada, puesto que sus perfiles son ajenos a los de

un PTC. Según los EPA las funciones que desarrolla el personal académico son de docencia, investigación y extensión en la UNISON (2020), mientras que en la UES (2021) se establece que desempeñan actividades de docencia, tutoría, investigación y gestión académica, no obstante, en ambos casos señalan que los profesores de asignatura forman parte del personal académico, aunque solo atiendan cuestiones ligadas a la enseñanza. Por otro lado, en las definiciones de “profesor de asignatura” de ambas instituciones se especifica que su función básica es de docencia, y pueden desempeñar otras actividades en las cuales no se contempla la investigación, lo que resulta contradictorio por parte de ambas instituciones.

Con base en esta descripción y según lo estipulado por Teichler (2020), los PTP quedan excluidos de la PA al no realizar investigación, pero se podría considerar a aquellos cuyo contrato contempla un total de horas equivalente al medio tiempo o más. No obstante, este grupo de profesores carece de los beneficios de los PTC, como la oportunidad de acceder a los programas de políticas públicas, además, entre los PTP se encuentran quienes tienen contratos por tiempo determinado por lo que viven en incertidumbre sobre su permanencia en la institución; por otro lado, están quienes poseen contratos por tiempo indeterminado, sin embargo, solo una cantidad de HSM están aseguradas por lo que, en ambas situaciones, es común que estos profesores laboren en varias instituciones (Buendía et al., 2019).

Además, es pertinente identificar cuáles características estipuladas por estudios nacionales e internacionales son aplicables al profesorado de tiempo parcial de estas instituciones, y dentro de ellas, ¿se pueden encontrar diferencias considerables entre estos profesores?, ¿quiénes son los PTP que consolidaron o esperan formar una carrera en la institución, y quienes se encuentran “de paso” en el ejercicio de la PA?

1.5 Preguntas, supuestos y objetivos

Esta investigación se orienta a través de una pregunta central: ¿cuál es el significado que adquiere el trabajo para los PTP de la UNISON y de la UES, y cómo influyen en este la institución donde labora, las condiciones laborales y sus funciones? Para responderla, se plantean una serie de cuestionamientos que permiten desglosar y profundizar en los distintos aspectos involucrados:

- ¿Cuáles son los motivos por los que el PTP elige iniciar y mantenerse en la labor docente?
- ¿Cuál es la percepción del PTP sobre sus condiciones laborales institucionales?

- ¿Cuáles son las creencias y expectativas del PTP sobre su labor académica, así como las metas laborales que persigue en su trayectoria docente?
- ¿Cuáles son las principales diferencias de los PTP entre UNISON y UES, con respecto a los significados del trabajo, condiciones laborales y la relación con la institución?

A partir de estas preguntas, se construyen los supuestos que guían el análisis:

- Dado que las IES bajo estudio contratan a los PTP para desarrollar funciones de docencia, es posible suponer que esta actividad constituya las prácticas y creencias de esos profesores, así como en el significado que otorgan a su trabajo.
- Con base en la información sobre antigüedad laboral se puede suponer que, para estos profesores, la docencia no es algo temporal en el caso de la UNISON, mientras que en la UES representa una actividad pasajera para una parte de los PTP.
- Con base en el promedio de edad y antigüedad es posible suponer que los profesores de menor edad son más propensos a abandonar la institución si se presentara una mejor opción laboral y los de mayor edad se encuentran mejor establecidos dentro de la misma.
- Las condiciones laborales, así como el impacto de las organizaciones sindicales sobre las mismas, intervienen en la configuración de las creencias laborales de los PTP.
- La disciplina de formación y el establecimiento en el que imparte sus clases, así como la centralidad de su labor universitaria podrían impactar en los valores y significados que estos tienen sobre la docencia y sobre su trabajo como PTP (Becher, 1989; Clark, 1989; Neumann, 2001; MOW, 1987).

En función de estas premisas, el objetivo general de la investigación es interpretar el significado que los PTP de la UNISON y la UES otorgan a su trabajo en las IES y cómo influye en esta la institución, condiciones laborales, tiempo de dedicación y las funciones que desempeñan. Para ello, se plantean los siguientes objetivos específicos:

- Identificar si el PTP realiza actividades adicionales a sus funciones en la universidad y cuáles tienen mayor relevancia en su vida.
- Reconocer las creencias que el PTP tiene sobre su trabajo, la percepción sobre sus condiciones laborales y las expectativas que tiene respecto a su futuro en la institución.
- Distinguir las metas laborales que persiguen los PTP en su trayectoria docente.

- Analizar las principales diferencias de los PTP entre UNISON y UES, y el significado que otorgan a su trabajo, y cómo estos pueden diferir entre ambas instituciones y entre disciplinas.
- Establecer una tipología de PTP con base en su carga académica con el fin de comprender la diversidad de profesores y como el tiempo de dedicación a una institución influye en las percepciones sobre este sector del profesorado.

1.6 Justificación

La fundamentación de esta investigación es de diversa índole. Debido a la numerosa presencia que tienen los PTP en las IES del país, es pertinente comprender a este grupo ya que sobre ellos descansa la formación de gran parte de los estudiantes de nivel superior. A pesar de su importancia, el personal de tiempo parcial no comparte el reconocimiento que brindan las IES y la sociedad a aquellos que realizan actividades de investigación y son apoyados por los programas de políticas públicas, los que la bibliografía señala como académicos. Al no poder conocer a los PTP a través de la literatura sobre académicos, es importante su reconocimiento teórico para contribuir a la ampliación del campo de la PA, Galaz et al. (2012a) delimitan las cuatro principales transformaciones de la figura del profesor en México, pero se desconoce en qué tipo de categorización debería encontrarse el personal de tiempo parcial pues, en su mayoría, son clasificaciones enfocadas en los PTC.

Los estudios analizados encontraron distintas formas de clasificar a los PTP en el país, sin embargo, no pueden llegar a un consenso ya que son distintos profesores los que laboran en cada tipo de institución puesto que las investigaciones fueron realizadas en universidades públicas autónomas (Chávez, 2009), públicas estatales (López et al., 2016), una muestra entre públicas y privadas (Buendía et al., 2019), y exclusivamente en privadas (Soto, 2020). Si estos autores señalaron diferencias entre sector público y privado, ¿cuántas similitudes compartirán los PTP de la UNISON, que es una institución pública autónoma con los de la UES, una institución pública estatal?

Es necesario comprender a los PTP de forma correcta, con base en las condiciones laborales institucionales, las funciones que realizan y las características que poseen, por lo que es importante entender cómo perciben la docencia y las actividades adicionales que forman parte de su trabajo en las IES y lo que significa para ellos esta labor, así como el papel que ocupa dentro

de sus vidas, considerando los múltiples factores que influyen en las creencias de cada profesor, como las disciplinas o los roles que desempeñan, la escolaridad o incluso la institución, en donde en ocasiones estos profesores no son influenciados por lo que sucede en el exterior de la misma al vivir en sus “pequeños mundos” como indica Clark (1989) en relación a las disciplinas, departamentos o instituciones; por lo anterior, este trabajo se enfoca en distinguir las diferencias entre este sector de profesores, bajo el supuesto de que el significado que otorgan a su labor docente presentará variaciones según las condiciones específicas de cada profesor.

En el aporte práctico de esta investigación, se considera que las IES desconocen qué es lo que espera el PTP, ignoran si este busca trabajar en la docencia mientras encuentra donde ejercer su profesión, si aprovecha las pocas horas de clase que se le asignan para desempeñar otras actividades o si está buscando una posición de tiempo completo. Al tener conocimiento de las expectativas del profesor, la institución podría plantear un plan de desarrollo, o al menos considerar estos factores al momento de las contrataciones, lo que brindaría claridad sobre la disponibilidad y deseo de permanencia por parte del profesor y podría invertir en su formación al tomar en consideración su futuro dentro de la misma institución, con la finalidad de buscar una mejora en la docencia de este grupo de profesores.

Algunos investigadores (Altbach, 2011; Buendía et al., 2019; López et al., 2016; Murphy, 2003; Soto, 2020) señalan a los PTP como aquellos que carecen de estabilidad laboral debido a la incertidumbre sobre su recontractación en el siguiente ciclo escolar, mientras que otro estudio realizado en Colombia por Chica-Velásquez, León-Polo, y Montoya-Rendón (2018), mostró que las tres cuartas partes de los PTP consideraban que tenían estabilidad aún con la contratación intermitente.

Desde la creación de los programas de políticas públicas se ha apoyado al profesorado que realiza investigación, sin embargo, como lo establece (Pizzolitto, 2018) en relación con el enfoque político de las innovaciones en donde se caracterizan los cambios como polémicos, conflictivos y en ocasiones hasta contradictorios, estos programas representaron una mejora para los PTC, pero ¿dónde está el impacto en los principales encargados de la docencia?, ¿por qué la reforma educativa, no apoyó a la docencia y se enfocó solo en la investigación? Los programas de política pública se limitaron al fomento de la investigación, situando a esta actividad como primordial para un amplio sector del profesorado que busca los beneficios económicos que

conlleva, no obstante, otro grupo de profesores prefiere limitarse a la actividad docente, o sus actividades de investigación no son remuneradas al no poder ingresar al SNI debido al apoyo y disponibilidad limitado que tiene como PTP para dedicarse a tareas ajenas a la docencia, por lo que carece del apoyo adicional que obtiene el primer grupo.

Lo anterior es pertinente si se busca establecer innovaciones orientadas hacia los PTP, ya que estas deben tener un enfoque claro y coherente (Bolívar, 2005). Por tal motivo, comprender a este grupo y lo que significa para ellos su trabajo contribuirá al desarrollo de reformas para estos profesores, no obstante, es difícil entender a los PTP de una sola forma, por lo que será necesario identificar, dentro de los informantes, varios subgrupos con condiciones y expectativas distintas para presentar una propuesta de reforma enfocada a ellos, no solo en cuestión de estímulos económicos, sino de formación. Esta propuesta representa apenas un inicio en la comprensión de este sector, pues para un entendimiento íntegro de los PTP, cada institución requiere de una investigación exhaustiva, que considere un amplio número de profesores, situación que no es posible en una investigación cualitativa como la de este trabajo.

En un lo referente a las universidades bajo estudio, los datos ofrecen nuevos caminos para el análisis. En la UNISON, el 41.7% de los PTP tiene 15 o más años impartiendo clases en la institución; por el contrario, en la UES solo el 3% de profesores alcanzan esta antigüedad. Con base en lo anterior es posible identificar las primeras diferencias entre la literatura y la realidad de las IES bajo análisis, puesto que algunos de estos profesores, al menos en la UNISON, no viven en la incertidumbre laboral de no ser contratados en el siguiente ciclo, pero ¿cuántas horas indeterminadas se les asignan?, y en el caso de UES, ¿cuáles son los motivos por la carrera tan corta de los PTP en dicha institución? Entonces, ¿qué tanto se puede comprender a estos profesores con base en las investigaciones nacionales e internacionales? Este proyecto pretender dar respuesta a esta incógnita y a demostrar la relación no diferente, sino propia de este grupo con la PA, la docencia y el establecimiento.

El aporte metodológico es de paradigma constructivista, ya que este se basa en que el conocimiento, en el ámbito social, está en constante evolución, como la PA. Se sigue este enfoque ya que una de las principales cuestiones que abordará este proyecto consiste en la búsqueda del significado que el PTP a su trabajo dentro de las IES, desde el contexto de las propias instituciones, pero también en el personal. Siguiendo este enfoque, se establece que la

realidad no es sólo una, sino que debe ser construida desde las distintas percepciones de los sujetos, por lo que, mediante una investigación cualitativa se pretende conocer la realidad del personal de tiempo parcial (Gergen, 2007).

Capítulo 2. Marco teórico

El objetivo de este capítulo consiste en establecer el sustento teórico del estudio. Para ello, se abordaron distintas perspectivas desde las cuales fue posible conocer el significado que los PTP otorgan a su labor como docentes. En este marco, se analizaron las dimensiones del significado del trabajo, la PA en México orientada hacia los PTP, y una mirada organizacional de la universidad desde sus perspectivas político-estructural y cultural. Asimismo, se examinó la relación de los PTP con el contexto en el que desarrollaban su labor, considerando el establecimiento y el campo disciplinar, así como la posible predilección de estos docentes hacia alguno de ellos. Finalmente, se exploró su situación laboral en el marco de la sociedad contemporánea y la manera en que se configura el significado de la labor docente para los PTP.

2.1 La búsqueda del significado del trabajo

El trabajo es uno de los factores que determina el lugar y la identidad del individuo en una sociedad (Méda, 2007). Como actividad, el trabajo ha sufrido múltiples transformaciones a lo largo de los años, así como el significado que se le otorga. Desde ser visto como un castigo, exclusivo para los esclavos antes de la caída del imperio romano, posteriormente con el ascenso del cristianismo pasó a ser un castigo para la humanidad por desobedecer la ley de Dios al mismo tiempo que era una herramienta de salvación, que dignificaba al hombre y agradaba a Dios, hasta ser visto como una actividad central en la autonomía y la identidad del individuo (Romero, 2015).

En el siglo pasado el trabajo sufrió cambios considerables, ya que mientras el modelo del Estado benefactor se encontraba vigente, los derechos humanos del trabajador se encontraban asegurados, pues permitía que este tuviera la posibilidad de acceder a servicios de salud, educación y seguridad, en la medida en la que el individuo contribuía de forma colectiva al sostenimiento de tales derechos (Soto, 2020).

Durante el auge del Estado benefactor, la sociedad se encontraba bajo el modelo de producción fordista, que buscaba un alto nivel de productividad lo que propició la creación de empleo para muchas personas, promovió condiciones de igualdad entre empleados, la homogenización de la clase trabajadora, la estabilidad laboral y el formar parte de un colectivo

social (Romero, 2015). Esta situación permitió a los trabajadores trazar una carrera laboral y planificar un futuro, mientras que el trabajo brindaba sentido a sus vidas (Soto, 2020).

No obstante, esto cambiaría con la llegada de un nuevo tipo de sociedad, nombrada por Bauman y Donskis (2015) como *modernidad líquida*, la cual se ubica desde la caída del modelo fordista, que empezó a perder fuerza a finales de la década de 1970 y uno de los motivos tuvo relación con la concepción que se le daba al empleo, donde la repetición de las tareas inhibía la creatividad humana, además del descenso de las ganancias para las empresas y la aparición de nuevos mercados (Romero, 2015).

Por otro lado, el Estado benefactor se debilitaba y no podía garantizar los derechos humanos como lo hacía anteriormente. El individuo tiene un nuevo centro, su libertad, y con esto se llega a la “sociedad del riesgo” (Beck, 1998) y la “libertad precaria”; en la primera el trabajador es responsable de mantenerse empleado y asegurar un futuro en condiciones sociales donde el trabajo atípico, temporal y precario es la nueva norma; y la segunda hace pensar al individuo que sus acciones no tienen límites, por lo que este puede buscar hacer más para conseguir más y disminuir la incertidumbre del empleo atípico y aceptar que un trabajo servirá para cubrir sus necesidades inmediatas, pero no para trazar metas a largo plazo (Soto, 2020).

Por lo tanto, el trabajo flexible puede ser aceptado de forma positiva por quienes no buscan una relación laboral a largo plazo y aprovechan las ventajas que los cambios en las rutinas conllevan, o de forma negativa, por aquellos que son forzados a aceptar contratos temporales debido a la escasez de trabajos o plazas a tiempo completo, a pesar de buscar la estabilidad laboral dentro de una institución. Debido a lo anterior, el empleo empieza a adquirir un significado distinto para las nuevas generaciones.

Un estudio pionero sobre el tema del significado del trabajo fue dirigido por un grupo de investigadores que formaron el equipo *The Meaning of Working International Research Team* (MOW, 1987), quienes realizaron una investigación comparativa sobre lo que significa trabajar en la sociedad moderna en la década de 1980 en ocho países: Japón, Yugoslavia, Bélgica, Reino Unido, Alemania, Israel, los Países Bajos y Estados Unidos. El estudio reporta que en Japón y la antigua Yugoslavia el trabajo era el aspecto más importante en sus vidas, mientras que en el resto de los países ocupaba el segundo puesto, solo después de la familia.

En este estudio, se definió el trabajo como un constructo psicológico, dinámico y multidimensional. Se identificaron cinco dimensiones: la centralidad del trabajo, que analiza el grado de importancia que tiene para el actor, esta centralidad puede ser absoluta o relativa; las normas y creencias sociales, que incluye los derechos y obligaciones que guían al trabajador; las metas laborales, que señala las percepciones sobre la finalidad del trabajo, como el estatus, prestigio, satisfacción o contactos sociales, además resaltan dos categorías, de aspectos contextuales y psicológicos; los resultados valorados del trabajo, que considera lo que espera obtener el actor de su labor, como el salario y; por último, la identificación con el rol laboral, lo que hace referencia al grado de identificación del individuo con la tarea que realiza, la organización a la que pertenece, el producto o servicio que presta o la profesión que desempeña.

La investigación realizada por el MOW marcó un precedente importante en el análisis del significado del trabajo, por lo que algunos investigadores han creado sus propios modelos para analizar el tema, desde la adaptación de las dimensiones propuestas por el MOW, hasta el desarrollo de un instrumento propio. En Croacia, Sverko (1989) se interesa por explicar el origen de las diferencias individuales en la importancia atribuida al trabajo y propone un modelo cuantitativo que considera los valores laborales como las metas que el individuo busca del trabajo, así como su percepción sobre la posibilidad de alcanzarlas y la importancia que se le otorga, así como la forma en que esto es influenciado por los procesos de socialización y la experiencia laboral previa.

Morin et al. (2001) crearon un cuestionario con 30 preguntas para encontrar las dimensiones que daban significado al trabajo y, recientemente Pignault y Houssemand (2021) realizaron una investigación para validarlo en el contexto francés y sintetizaron las 30 cuestiones de Morin a cinco dimensiones teóricas: éxito y reconocimiento en el trabajo y del trabajo, que considera el hecho de trabajar donde las habilidades y resultados del individuo sean reconocidos y que el empleo permita alcanzar las metas personales; utilidad del trabajo, que hace referencia a si este permite la realización personal y si brinda la oportunidad de servir a la sociedad; la dimensión de respeto del trabajo, que señala si este tiene respeto hacia los valores humanos; valor desde y a través del trabajo, el cual considera si el trabajo permite aprender y mejorar al individuo; y remuneración, que aborda los beneficios financieros y personales que se obtienen a

través del trabajo e incluye la seguridad física y material, así como el gusto por la labor que se realiza.

Por otro lado Rosso et al. (2010) proponen un marco teórico que contempla cuatro principales caminos, donde la intersección de estos permite encontrar o mantener un trabajo significativo: individualización, que incluye la autonomía, competencia y autoestima; contribución, que engloba el impacto percibido, significado, interconexión y autoabnegación; la autoconexión que considera la autoconcordancia, afirmación de identidad y el compromiso personal; y la unificación, que aborda cuestiones de sistemas de valores, identificación social y conexiones interpersonales. Todo esto centrado en dos dimensiones: “uno mismo – otros” para indicar hacia quién van dirigidas las acciones del trabajador y “agencia – comunión” que enfatiza en el deseo por diferenciar, separar, afirmar, expandir, dominar y crear o por contactar, adjuntar, conectar y unir, ya sea con uno mismo, o con otros.

En Nueva Zelanda, Lips-Wiersma y Wright (2012) se basaron en estudios cualitativos para presentar y validar un modelo cuantitativo que mide cuatro dimensiones: desarrollar el interior, que hace referencia a ser una mejor persona, ser la mejor versión o permanecer fiel a uno mismo, esto dependiendo de la forma de ver el mundo de cada individuo; la unidad con los demás, la cual considera el significado de trabajar con otros, compartir valores y desarrollar un sentido de pertenencia; el servicio a los demás, aborda la realización de una contribución para el bienestar del otro y la sociedad, ya sea a pequeña o gran escala; por último, expresar todo el potencial, que incluye la expresión de talentos, creatividad y sentido de logro.

El significado del trabajo que se busca analizar en esta tesis reside en la labor realizada por un sector de la PA, el profesorado de tiempo parcial. Un estudio en el contexto colombiano y con PTC (Romero, 2015) demuestra que el trabajo del académico es considerado un empleo significativo, que brinda satisfacción y oportunidades, además de ser realizado por vocación y convicción. No obstante, ¿es posible suponer una respuesta similar en el caso de los PTP en México? Debido a su limitada participación dentro de las IES producto de sus contratos de carácter parcial y de las diferencias entre el trabajo académico con el resto del mercado laboral, se requieren incluir otros elementos para analizar el significado del trabajo del PTP desde una visión más amplia y no limitarse con alguna de las propuestas de los estudios mencionados que, cabe

resaltar, lo hacen desde un enfoque cuantitativo y para brindar mayor profundidad e interpretación, esta investigación lo hará desde la perspectiva cualitativa.

2.2 Profesión académica en México

Fernández (2001) conceptualiza a las profesiones como ocupaciones que monopolizan actividades privadas sobre un cuerpo de conocimiento abstracto, permitiendo a quienes la ejercen libertad de acción, a la vez que conlleva consecuencias sociales, permite el ingreso a un grupo profesional determinado y es un medio de vida para el individuo (p.24).

Una de las formas más comunes para estudiar al profesorado de educación superior es con énfasis en su ocupación. Grediaga (1999) la identifica como el segmento del mercado laboral en donde profesionistas, de diversas disciplinas, son los responsables de formar a múltiples comunidades profesionales y realizar investigación, pues se espera que el académico preserve, transmita e incremente el conocimiento científico, tecnológico y humanístico. De forma similar al resto de las profesiones, esta tiene rasgos particulares compuestos por una serie de normas, códigos e identidad específica (del Cid García, 2020), como la ética que requiere de una conducta que trasciende las obligaciones morales personales, dichas normas son impuestas por la profesión, así como reconocidos y aceptados por la sociedad (Fernández, 2001).

Como parte del esfuerzo por construir una noción más completa, Marquina (2013) se cuestiona, ¿por qué es profesión? y, ¿por qué es académica? En relación con el primer planteamiento divide su respuesta en tres partes: en primer término debido a que para realizar las actividades propias de la PA, es necesario adquirir un núcleo básico de conocimiento especializado, el cual se obtiene mediante un proceso formal de aprendizaje; en segundo lugar, se puede catalogar como profesión pues el acceso y promoción es regulado mediante normas y consideran que solo sus pares poseen la autoridad para juzgarlos; por último, porque cuentan con un ethos particular (Grediaga, 1999), el cual constituye una serie de valores, significados y creencias que moldean las trayectorias, intereses e identidad de los miembros de la PA.

Para responder al segundo cuestionamiento, Marquina (2013) señala que la profesión es “académica” pues sus funciones – de docencia e investigación –, se realizan dentro de la institución universitaria y, en el mismo sitio, tienen lugar los procesos de ingreso y permanencia, así como la distribución del prestigio según el dominio del campo, experiencia y resultados

(Grediaga, 1999); esto crea fronteras entre la actividad científica fuera de la universidad y la actividad docente ejercida en otro tipo de institución; además, lleva a la clásica tensión abordada en estudios de PA que existe entre la identidad institucional y disciplinar.

La PA es multifacética, se puede diferenciar de otras profesiones en el sentido de que esta reúne a individuos de profesiones distintas, semi-profesiones y campos no profesionales (Clark, 1989) que, a pesar de compartir las exigencias y habilidades necesarias para las actividades de investigación y docencia, son formados y pertenecen a campos de conocimiento muy variados, por lo que participan en distintas comunidades disciplinares con diversos procesos de evolución y grados de consolidación (Grediaga, 1999).

A pesar de que existe cierta discusión sobre si para ser académico es necesario realizar las funciones básicas de docencia, investigación y difusión, o si se requiere tener un contrato de tiempo completo en una universidad (Teichler, 2020), algunos autores defienden que esto no es indispensable. Grediaga (1999) señala que es parte de la PA quien desarrolla al menos una de las actividades de docencia e investigación bajo la contratación en una universidad, por lo que defiende que quienes se dedican de forma exclusiva a la docencia se distinguen como miembros de la profesión, no obstante, no hace referencia al tipo de contratación o tiempo de dedicación.

Debido a que el objeto de estudio de esta tesis se centra en los PTP, es pertinente ubicar su presencia dentro de la PA, y a pesar de que cierta literatura no los considere como miembros, forman parte del grupo de profesionistas dedicados a la formación de estudiantes de educación superior.

López et al. (2016) se enfocan en el estudio de PTP y los clasifican como académicos pese a esta discusión, y establecen que estos profesores se dedican a ciertos proyectos de investigación, no obstante, esta situación no es generalizable, pues las universidades contratan a estos profesores por hora de clase impartida, por lo que la investigación no es una actividad remunerada y la mayor parte de quienes se dedican a ella, lo hacen como parte de sus estudios de posgrado o como un paso más en la construcción de su carrera académica.

Pero ¿cuál es el papel de los profesores con contratos a tiempo parcial en la ES de México? Acosta (2018) considera factible afirmar que la universidad en el país comenzó como un campo laboral a tiempo parcial, debido a que sus profesores generaban relaciones con las

instituciones mediante la búsqueda de un intercambio de capitales, puesto que no prestaban sus servicios para conseguir una remuneración, sino por el prestigio que la enseñanza les brindaba. Ese profesionista es el catedrático de antaño, que dista en gran medida del PTP de la actualidad.

No obstante, la PA en México ha pasado por varias transformaciones, como la masificación de la matrícula en la educación superior, lo que hace emerger la figura del profesor con dedicación exclusiva a la universidad, situación que, aunque no anula al catedrático de antaño, cambia la relación que existe entre este y las IES, así como en el prestigio que ostentaba anteriormente (Acosta, 2018).

Posteriormente, con la creación de los programas de política pública, iniciando con el SNI en 1984 y continuando por el PRODEP y PEDPD, la figura que toma relevancia en la educación superior, y en los estudios desarrollados alrededor de esta, es la del académico investigador, al cambiar el enfoque de académicos y universidades hacia la actividad que daba mayor remuneración, la investigación, y se dejó en segundo plano a la docencia, así como a los profesores que se dedicaban solo a ella.

Guevara (1986) señala que quien representaba la educación liberal y el cultivo desinteresado del saber, el antiguo catedrático, había desaparecido de la universidad, pues la profesión orientada a la enseñanza dejó de ser un símbolo de búsqueda de prestigio y se convirtió en un trabajo profesional.

Marquina (2021) establece un punto muy importante al señalar que el estudio de los miembros de la PA a nivel internacional no puede ser generalizado para la situación de América Latina debido a las condiciones tan distintas entre los países del primer mundo y las naciones en desarrollo, como los salarios relativamente bajos, las formas de acceso irregulares y una inclinación por la docencia, además, coincide con Altbach (2011) al señalar que la PA en los últimos años está compuesta principalmente por PTP en los países en desarrollo, aunque en las dos décadas pasadas estos están ganando terreno en naciones de primer mundo. La misma autora hace hincapié en que, en el afán de encontrar la identidad del académico de Latinoamérica, los estudios de países como México, o Argentina en su caso particular, se enfocan en el trabajo del “otro”, de profesores de naciones de primer mundo para encontrar un propio reconocimiento. Pese a ser tan distinta la situación en ambos sectores, es pertinente identificarla como PA, para ver las deficiencias en comparación con la situación global.

Por lo tanto, es clara la importancia de establecer el punto de comparación entre países del primer mundo y en desarrollo, lo que lleva a establecer la pertinencia de este estudio al reconocer al PTP como académico y parte de la PA, aunque labore en condiciones menos favorables que el resto del profesorado de su propio país. De esta forma, se señala la necesidad de tomar como punto de partida los estudios nacionales e internacionales y trazar un camino no diferente, sino adecuado, para contextualizar a los profesores contratados a tiempo parcial.

Como se ha señalado, la PA es compleja desde sus actores, sus disciplinas y desde las organizaciones en donde se llevan a cabo: las IES. Por lo tanto, es importante analizar los aspectos de carácter organizacional que dan forma a la vida y la identidad de los PTP dentro de estas instituciones.

2.3 Instituciones de educación superior como organizaciones complejas

Richard Hall (1996) resalta la importancia de las organizaciones, por el simple hecho de que como seres humanos se vive inmerso en ellas, pues están presentes en los productos o alimentos que se consumen, hasta los lugares donde se estudia y, en especial atención para este estudio, donde se trabaja. Las organizaciones son las encargadas de señalar los criterios básicos de actuación de sus miembros a través de su misión, visión, valores y objetivos (Claverie, 2013). El desempeño de los miembros de la PA se ve configurado por el contexto de la organización en donde desempeña sus funciones, la universidad (Hall, 1996).

Para el análisis de las IES como organización, Claverie (2013) sintetiza los principales aportes sobre teoría de las organizaciones en tres perspectivas: estructural, cultural y política. Para efectos de esta tesis, se agrupará la primera y la última en una sola perspectiva, político – estructural, seguida de la cultural y una sección orientada a como estas influyen en la relación de los PTP con el establecimiento y la disciplina.

En la primera perspectiva, la político–estructural se analizan tres principales elementos de las organizaciones: su complejidad, formalización y centralización, y se hace énfasis en como estas dimensiones correspondientes a la estructura de la organización albergan las interacciones de los individuos y los niveles de poder y autoridad que estos reflejan.

Otra forma de identificar la complejidad que tienen las organizaciones es la perspectiva cultural, pues a pesar de existir límites marcados por la estructura, el elemento que puede marcar o borrar esos límites entre los miembros es la cultura organizacional. Se consideran distintos componentes de carácter simbólico, así como la saga de Clark (1972) para explicar la identificación de los individuos como un conjunto.

Por último, enfocado en la PA, se crea una discusión entre el grado de identificación que los PTP pueden tener con la disciplina o establecimiento con base en la literatura existente, y se toma en consideración que esta suele enfocarse en los PTC que realizan investigación.

2.3.1 *Perspectiva político – estructural*

La estructura formal de las organizaciones constituye una parte de esta primera perspectiva de análisis y aborda elementos como el organigrama, encargado de dividir las tareas de los miembros de la organización para su adecuado funcionamiento, alineado a los objetivos de esta (Claverie, 2013), además de mostrar de forma gráfica la jerarquía entre el personal. La interacción entre los miembros se lleva a cabo dentro de una estructura física, que considera las relaciones espacio – temporales de los individuos en medio de los elementos de carácter material como los edificios, ubicaciones o sedes (Hatch & Cunliffe, 2013). Estos espacios representan el terreno de socialización donde el intercambio entre los actores de la organización será llevado a cabo, los cuales pueden ser representados como los edificios correspondientes a las divisiones o departamentos en las IES en los cuales el componente cultural delimita quienes son los miembros pertenecientes a dicho sector.

Es común que las investigaciones interesadas en el análisis organizacional se enfoquen de forma casi exclusiva a la perspectiva cultural, no obstante, Tierney (2008) señala en su estudio sobre la confianza y las organizaciones, la pertinencia de ampliar la visión y considerar elementos como la estructura, aunado a los contextos sociales e históricos que la rodean a la organización.

Hall (1996) destaca tres elementos importantes de la organización: complejidad, formalización y centralización. Como parte de las perspectivas política y estructural, el aporte del autor permitirá crear la relación directa entre estas.

La complejidad se presenta en distinto grado dentro de las organizaciones y es abordada de forma diversa entre los investigadores. Por un lado, los componentes que Hall (1996) considera para explicar la complejidad se alinean al objetivo de los organigramas pues demuestran, además de la distribución de las tareas, los niveles de autoridad entre los miembros de la organización. El primer elemento es la diferenciación horizontal, que hace referencia a la subdivisión de las tareas entre los individuos de la organización en donde el personal, a pesar de encontrarse en el mismo nivel de la estructura jerárquica, es identificado con un número o letra que distingue entre los trabajadores con distinta antigüedad o salario aun cuando estos realicen las mismas labores; después el autor distingue la diferenciación vertical o jerárquica que, como su nombre lo indica, señala distinción entre las jerarquías, especialmente en el ámbito de la autoridad que cada nivel conlleva, pues como lo plantea Hall (1996: 60): “mientras más alto sea el nivel, mayor la autoridad”; por último, la dispersión espacial puede considerar dentro de ella la diferenciación horizontal o vertical, pues hace referencia a como las tareas e individuos están dispersos en distintos espacios, como la segmentación por sedes en las organizaciones.

Con relación a los elementos de la complejidad presentados por Hall (1996) pero enfocados a las IES, se puede distinguir una jerarquía relativamente clara en la diferenciación vertical, como los rectores, funcionarios y directores de distintas áreas, y al enfocarse en los departamentos se encuentran los directores de área, coordinadores de programa, y los profesores. ¿Cómo es la relación entre estos últimos? En las organizaciones de la ES se encuentran profesores investigadores de tiempo completo, PTC concentrados en docencia, PTP, técnicos, entre otros. Se puede asumir que entre ellos existe una diferenciación horizontal, son considerados colegas y no existe un nivel oficial de autoridad superior entre profesores. Si la diferenciación es horizontal, pero el tiempo y dedicación a la institución difiere en gran medida entre los PTC y PTP, ¿es posible encontrar una jerarquía simbólica entre estos profesores?

Por otro lado, en referencia a la dispersión espacial, las IES se agrupan según las áreas de conocimiento, así como en distintos campus o sedes. Es posible asumir un mismo nivel jerárquico para el profesorado de tiempo completo en las distintas divisiones, sin embargo, las horas dedicadas a la universidad por los PTP varían entre disciplinas y sedes, ¿estos profesores son considerados como iguales por sus pares, PTC? En un estudio en Estados Unidos, Murphy

(2003) señala que no, pues en ocasiones, los PTC ven como inferiores al profesorado de tiempo parcial, pues son los ignorados o desconocidos por los propios compañeros, así como por las IES.

Otros factores para explicar la complejidad de las organizaciones son los destacados por Miceli (2019): la multiplicidad de sus objetivos, entre los que presentan las IES está la formación de profesionales, científicos, líderes políticos y ciudadanos con mayor conocimiento, la producción de servicios de asistencia y nuevo conocimiento científico, la mejora de la distribución del ingreso mediante la creación de oportunidades de movilidad social, proveer conocimiento independiente en ámbitos políticos, ser un pilar en el desarrollo económico local y preservar y diseminar los valores culturales (García De Fanelli, 2005); la intervención de múltiples actores en los procesos de decisión, desde los centrales como los docentes, investigadores y alumnos, quienes son diferentes entre sí según el área disciplinar a la cual pertenecen (Miceli, 2019) y los actores exógenos a la institución que ejercen influencia en la toma de decisiones como la comunidad académica, organizaciones profesionales, sindicatos, los sectores medios y los partidos políticos (García de Fanelli, 2005) y; por último, la diversidad de las culturas organizacionales propia de las IES en la cual se profundizará en la perspectiva cultural.

Con relación a la diferenciación horizontal y vertical, Clark (1983) también trató este tema, pero señala un elemento adicional al enfocarse en las universidades, vistas como organizaciones complejas: la intangibilidad de su principal recurso, el conocimiento, por lo que las actividades para transmitirlo y producirlo son difícilmente sistematizadas mediante estructuras racionales.

En el marco político de la organización se analiza el intercambio entre los miembros, cargado de cierto nivel de poder social, político o económico, así como los conflictos que se generan entre ellos, por lo que esta perspectiva se centra en los actores como individuos y como grupos, así como en el poder de acción que tienen dentro de la organización, pues para comprender a los sujetos es pertinente reconocer que cada uno tiene intereses propios los cuales, en ocasiones, son distintos a los de la organización (Claverie, 2013).

El segundo elemento distintivo de las organizaciones que señala Hall (1996), la formalización, adquiere un tinte político y es vital en los procesos de comunicación, así como en la creación de reglas y rutinas que guían las acciones del actor dentro de la institución (Scott,

2005), pues los intercambios entre individuos de tipo social, político o económico constituyen procesos formales e informales (Claverie, 2013).

Hall (1996) establece que el grado de formalización funciona como indicador de la capacidad de toma de decisión de sus miembros, pues entre más competente muestren su juicio, la formalización tiende a ser menor, por el contrario, si son considerados incapaces, será necesaria una mayor formalización para establecer reglas que guíen su comportamiento, por tal motivo, un empleado bien capacitado no requiere de extensas reglas y políticas. Por otro lado, el autor argumenta que es posible un alto nivel de formalización con procedimientos estrictos sin la necesidad de que estos sean escritos.

Un componente ligado a la formalización es el poder, que consta de la capacidad de influir en el comportamiento de la organización y de sus miembros, y la forma en la que este se distribuye en la estructura organizacional es el tercer elemento de Hall (1996), la centralización, por medio de la cual se determina quiénes concentran el poder dentro de la organización.

Cuando las políticas institucionales se concentran en la cima del poder, la centralización es alta, y es baja cuando se requiere del colectivo y la democracia para la toma de decisiones (Claverie, 2013). Por otro lado, se espera que entre mayor tamaño tenga la organización, esta será más descentralizada, lo que en ocasiones conduce a la delegación, la cual se rige por un marco de reglas específicas, por lo que tiene mayor centralización en cada unidad (Hall, 1996).

La universidad es considerada una institución compleja pues agrupa distintas culturas organizacionales, principalmente la disciplinaria y la del establecimiento, relación que toma un carácter conflictivo, por lo que se requiere de una estructura cuya función es distribuir el poder entre una oligarquía académica y una burocracia profesional (Miceli, 2019).

Dentro de la estructura organizacional, el nivel del poder sigue una jerarquía de la cual Mintzberg (1989) desglosa cinco sectores, los que Miceli (2019) recupera y adapta al diseño estructural de la universidad: en la base de la organización, se encuentra el núcleo operativo, constituido por los profesores e investigaciones, pues como miembros de la PA, son los responsables de desarrollo de las funciones sustantivas; en la cima de jerarquía institucional está la cumbre o ápice estratégico, donde residen los principales directivos de la universidad, como los rectores, decanos o directores de carrera; en el centro de la estructura se localiza la línea

media, conformada por los coordinadores de programa, que actúan como un vínculo entre los dos anteriores y se encargan de sintetizar las políticas institucionales del ápice estratégico, en órdenes concretas y detalladas para el núcleo operativo; otro elemento es la tecnoestructura, constituida por los analistas cuya meta es hacer más efectivo el trabajo de los miembros de la organización; y por último, el staff de apoyo, son aquellos que proporcionan servicios indirectos a las metas de la organización, pero necesarios para su funcionamiento, como el personal administrativo.

En una organización especialmente compleja y fragmentada como la universidad, carece de sentido buscar un modelo específico, desde una perspectiva política, para describir cabalmente a la totalidad de las IES, pues una misión, visión y valores o tipo de estructura pueden tener éxito dentro de una institución, pero pueden fracasar en otra (Tierney, 2008).

El estudio desde las perspectivas política y estructural es un tema bastante desarrollado en el marco de la teoría organizacional, no obstante, este se limita a mostrar la interacción dentro del sistema, pues carece del enfoque cultural que rodea a la organización y a sus individuos (Claverie, 2013).

2.3.2 *Perspectiva cultural*

Tierney (2008) asume que el término de organización establece que se trata de una entidad con límites, sin embargo, es pertinente analizar cómo las interacciones de sus miembros, influenciados por una cultura organizacional, redefinen dichos límites.

Como se afirma anteriormente, el estudio de la estructura organizacional se divide en físico y social. Dentro de esta perspectiva de análisis se aborda la segunda como parte del elemento cultural pues las estructuras sociales hacen referencia a las relaciones entre los individuos, así como sus roles y responsabilidades (Hatch & Cunliffe, 2013).

Claverie (2013) define la cultura organizacional como un patrón de significados y supuestos básicos creados, descubiertos o desarrollados por los propios miembros a través de las experiencias con distintos problemas, y es legitimado pues se reproduce de manera positiva en la organización a través del tiempo, y se enseña a los nuevos miembros como la forma correcta de percibir, pensar y sentir frente a una determinada situación (p.14).

Hall (1996) señala que el individuo tiene sentimientos y emociones propios, no obstante, estos pueden ser modulados a través de las experiencias que viven los miembros de una organización, por lo que las creencias y significados de los trabajadores, así como de los profesores universitarios, son creados, descubiertos, desarrollados o modificados por medio de dichas experiencias. Considerar estos cambios permite analizar la dinámica de las organizaciones desde los comportamientos no regulados, o informales, de los actores (Claverie, 2013).

Dentro del componente simbólico de la teoría de las organizaciones, Hatch y Cunliffe (2013) definen la organización como un contexto que se construye y reconstruye por sus miembros mediante la interacción, lo que crea vínculos entre estos (p.15). Por lo tanto, las distintas situaciones a las que los miembros se enfrentan dentro de una organización y como las afrontan en grupo crea una conexión simbólica entre estos que a su vez los define como un colectivo y genera identidad entre ellos. Por lo tanto, tomando en consideración su contexto laboral ¿vale la pena para el profesor ser PTP?, ¿realmente forma una identidad con la institución o con sus colegas?

Por otro lado, Schein (2010) señala que la cultura organizacional se puede estudiar desde tres diferentes niveles según lo que es observable para el investigador. El primer nivel está conformado por los artefactos que incluyen las estructuras y procesos visibles y palpables, así como el comportamiento que se puede observar, pero puede ser difícil de interpretar. Los artefactos son expresiones de la cultura que produce y mantiene normas y valores propios, pero su significado puede ser ambiguo para el investigador (Hatch & Cunliffe, 2013). En segundo término, se ubican las creencias y valores adoptados que integran los ideales, metas, valores y aspiraciones, así como las ideologías y las racionalizaciones. Para Hatch y Cunliffe (2013), este nivel define las prioridades de los individuos, y consideran que los valores tienen una función de código moral para los miembros de la organización. El último y tercer nivel corresponde a los supuestos básicos fundamentales que engloban las creencias y valores inconscientes o que se dan por sentado y determinan el comportamiento, la percepción, los pensamientos y sentimientos de los individuos (Schein, 2010). Hatch y Cunliffe (2013) hacen hincapié en que, ya que estos supuestos son dados por sentado, es difícil que los miembros de las organizaciones puedan establecerlos o manifestarlos. No obstante, su carácter inconsciente moldea el comportamiento y percepción de los seres humanos.

Por lo tanto, el estudio de la cultura organizacional, al igual que el de la universidad, es complejo, y el peso de los elementos de dicha cultura tienen gran influencia en el actuar de los miembros, sea de forma consciente o inconsciente (Claverie, 2013).

Otro elemento que configura el comportamiento o pensamiento de los integrantes de una organización y contribuye a la unidad de sus integrantes, es la “saga” (Clark, 1972), la cual es una construcción de los logros o hazañas alcanzadas por los miembros de esta, ofreciendo lazos normativos dentro y fuera de la institución. La saga comienza con un propósito presentado por un individuo o un grupo pequeño y una misión que cumplir, cuando esto se logra y se materializa en prácticas organizacionales y valores, se crea una narrativa de hazañas que conmueve a sus integrantes y en el futuro, a los sucesores. Para que esta tenga peso, es necesario el componente de la fe, pues la saga requiere de creyentes que muestren lealtad, orgullo y se sientan identificados con la organización; cuando esta creencia es fuertemente desarrollada y apoyada, esta historia, esta saga, se vuelve la definición de identidad y orgullo para los individuos. Cuando existe una saga fuerte en una organización, Clark señala que los integrantes tienen la sensación de pertenecer a un pequeño y especial sector, de pocos afortunados en el mundo, lo que termina por convertirlos en una comunidad, e inclusive, en un culto.

La complejidad de la cultura organizacional aumenta en una institución tan fragmentada como la universidad, pues en esta es posible encontrar subculturas entre el profesorado, agrupados según una disciplina académica y por tipos de profesores. Una de las principales razones para incluir una perspectiva cultural en el estudio de las IES, específicamente entre el personal académico reside en el reto que tienen los investigadores para explicar las variaciones en sus datos ya que, en la mayoría de los casos, estas se deben a las diferencias disciplinares entre los profesores (Välimaa, 2008).

Uno de los principales estudios sobre las comunidades disciplinares es el realizado por Becher (1989) que consiste en el análisis de las relaciones entre los académicos y sus ideas disciplinares. Becher se interesa por las características de las disciplinas, las cuestiones epistemológicas, los modelos de carrera, la reputación y recompensas, la actividad profesional y los sistemas de valores de los académicos, desde una distinción entre ciencias blandas y duras, puras y aplicadas. En su obra hace una distinción sobre los participantes de su estudio: los

miembros prestigiosos dentro de su comunidad académica que son quienes definen con mayor claridad los valores de las distintas disciplinas: los que se dedican a la investigación.

Lo último resulta de especial interés para este estudio, pues a pesar de la creciente tendencia en las contrataciones a personal de tiempo parcial, el análisis de los trabajadores en organizaciones se ha basado principalmente en aquellos que poseen contratos de carácter permanente (Hall, 1996), situación que también se presenta en la academia, como se puede ejemplificar con dos de las grandes aportaciones aquí mencionadas (Becher, 1989; Clark, 1972) ya que están enfocadas en los considerados académicos, que como Teichler (2020) aborda en una discusión de definiciones, estos son una subcategoría del investigador o aquellos que tienen un contrato de al menos medio tiempo.

2.3.3 Establecimiento y disciplina: la relación con los profesores de tiempo parcial

Dentro de las organizaciones de educación superior es posible encontrar el acoplamiento de múltiples culturas correspondientes a las distintas disciplinas albergadas en la organización, las cuales poseen jerarquías, lenguaje, redes colaborativas, comunicación formal e informal y sociedades micro y macro de practicantes unificados por un compromiso científico – disciplinar (Brunner, 2007).

Según Clark (1989) el establecimiento y la disciplina son elementos que a la vez que articulan, agregan otro nivel de complejidad a la PA, un trabajo altamente fragmentado y especializado producto de la variedad de campos disciplinares y tipos de instituciones (Brunner, 2007). Para Becher (1989), en la academia es posible identificar a quienes conforman las disciplinas y sus departamentos como las tribus y territorios académicos que brindan identidad y significado a las actividades del académico, y en donde cada tribu posee una forma de organización social distinta. Según la variación de los objetivos e intereses de los miembros a través del tiempo, dicha identidad se ve modificada (Brunner, 2007).

En la obra de Becher (1989) se hace mención que quienes se identifican y encarnan en mayor medida los valores y las costumbres propias de cada disciplina son los académicos. No obstante, retomando las ideas de Marquina (2021), las conceptualizaciones realizadas a académicos del primer mundo, como el estudio de Becher, no encajan perfectamente en la realidad latinoamericana, por lo que, a pesar de establecer una comparación entre las

particularidades de la PA en distintos sectores del mundo, es pertinente señalar el grado de identificación que puede tener un PTP al tener una presencia limitada dentro de la institución y dentro de la actividad docente, lo que podría mostrar resultados distintos a los señalados por Becher.

Esto lleva a un cuestionamiento base en el desarrollo de esta tesis, ¿el grado de identidad o identificación con la disciplina por parte del PTP podrá ser similar al de los PTC de países de primer mundo, quienes desarrollan un apego superior a su disciplina según el establecimiento?, ¿en qué casos podría ser de esta forma? De ser así, esto permitiría demostrar la posible generalización de los resultados del estudio de Becher (1989), no obstante, el supuesto de esta investigación es que los hallazgos con los PTP sean distintos, pues incluso los PTC de la universidades bajo análisis presentan diferencias con los PTC de la literatura internacional, ya que en la UNISON solo el 62.6% de estos profesores participa en algún programa de política pública que reconoce y premia la diversidad de funciones académicas, mientras que en la UES el porcentaje baja a 15.7% (UNISON, 2022; UES, 2022), por lo que queda en evidencia que gran parte de estos profesores no ven en la investigación una prioridad, o por algún motivo adicional no lograr acceder a estos programas.

Como lo señala Altbach (2011) una de las principales diferencias en la PA de los países en desarrollo respecto a los de primer mundo es su composición de profesores de tiempo parcial, especialmente de aquellos que imparten pocas asignaturas y carecen de contratos regulares y vínculos fuertes con la institución.

Mientras en algunas IES los PTC tienen cierta preferencia para elegir las materias que imparten, dentro de su propia disciplina, los estudios acerca de los PTP abordan temas como la cantidad de horas de docencia de estos profesores, el límite de horas permitido o los promedios de hora-clase por periodo (Acosta & Buendía, 2018; Buendía et al., 2010; López et al., 2016), por lo que estos profesores siguen una racionalidad económica sobre una académica, pues buscan conseguir la asignación de materias sin importar si esta pertenece a su disciplina de formación, o incluso si es de su agrado.

No obstante, el tema de la diversidad de culturas disciplinares, donde los PTP desarrollan sus actividades universitarias, ha quedado al margen de los estudios. En su trabajo doctoral, Acosta (2018) distingue de forma breve un contratiempo para agrupar a este conjunto de

profesores en una disciplina, esto debido a la multiplicidad de asignaturas de varias carreras que se ven obligados a impartir para alcanzar cierto nivel salarial y propone clasificarlos por área de conocimiento.

Debido a la complicación para catalogar a los PTP es posible detectar la poca identificación de este grupo con una disciplina en particular. Clark (1983) señala que si un académico se enfrenta a la opción de dejar la institución donde labora o cambiar de disciplina, este optará por abandonar la institución; y prosigue con una de las posibles razones: es más costoso cambiar de disciplina que cambiar de establecimiento debido a su alto nivel de formación, en la mayoría de los casos, doctorado. Es importante señalar que esta afirmación aplica para el académico investigador, quien tiene una vida de estudios en determinada disciplina, y no para los PTP que imparten asignaturas de diversas carreras, sin embargo, existen profesores dentro de este grupo que continúan con estudios de posgrado con la finalidad de alcanzar una carrera académica, lo que implica una posibilidad de que cierto sector de los PTP tenga una relación más fuerte con la disciplina, tal como lo establece Clark, e incluso, debido a la continua evolución de los campos de conocimiento, estos profesores podrían contribuir en gran medida a los programas interdisciplinarios de reciente creación, pues su experiencia en diversas disciplinas los convierte en los candidatos idóneos para la enseñanza en carreras interdisciplinarias.

Sin embargo, los PTP tienen distintas relaciones con la ES, pues unos se emplean en una o varias IES para completar sus ingresos, algunos tienen otro trabajo, realizan algún emprendimiento, consultorías a otros sectores o se dedican al cuidado del hogar o de algún familiar. Solo en el primer tipo de PTP se podría intentar trazar algún tipo de identificación clara con la disciplina o el establecimiento, pues el resto, aparentemente, tiene otras prioridades fuera de la ES.

López et al. (2016) señalan tres tipos de PTP en su estudio: los expertos centrados en docencia, los académicos en formación y los profesores por contratación extendida. A manera de conjetura es posible distinguir en el primer grupo un mayor apego a la disciplina, pues son profesores que imparten unas horas de docencia sin ser esta su principal actividad, puesto que ejercen su profesión a tiempo completo, sin embargo, su predilección por la disciplina podría diferir de la del clásico académico, pues estos profesores no están interesados en la investigación. El segundo tipo, los académicos en formación, son en mayor parte jóvenes que estudian un

posgrado, por lo que le dedican parte de su tiempo a la investigación y a la divulgación científica. Estos profesores buscan quedarse en su institución, donde usualmente también cursan su posgrado, pero como profesores investigadores, por lo que ser PTP constituye un paso en sus carreras. Al buscar un futuro dentro de la investigación, se puede inferir que su preferencia se inclina hacia la disciplina, al igual que el primer grupo. El tercer conjunto de profesores, los de “contratación extendida”, engloba a aquellos que tienen varios años laborando en la misma institución buscando la mayor carga académica posible, por un lado, para completar un mejor salario y por el otro, para demostrar su compromiso con la institución como mérito para alcanzar una plaza enfocada en docencia, pues estos profesores no se dedican a la investigación. Es en este último grupo donde es posible identificar a PTP con predilección hacia el establecimiento sobre la disciplina. No obstante, es complicado saber cuántos profesores se encuentran en cada tipología, debido a que las IES no conocen los motivos y experiencias que orientan las decisiones en las carreras de los PTP y no es posible saberlo mediante el simple acceso a la antigüedad de estos en una base de datos.

Lo anterior expone parte de la heterogeneidad del profesorado a tiempo parcial y, con base en el estudio de López et al. (2016), es posible señalar que una parte de los PTP tienen una identificación mayor con su disciplina de formación, y en la cual se siguen formando, pero en el camino a la tan anhelada carrera académica dentro de una institución en ocasiones se ven obligados a poner en segundo término dicha disciplina, por lo que el establecimiento juega un papel importante en la identificación del PTP, a diferencia del catedrático de antaño, quien solo buscaba prestigio de la institución con la impartición de asignaturas de su disciplina, mientras el PTP actual ve la universidad como un trabajo.

En Estados Unidos, un estudio realizado en una universidad privada y una pública encontró que los PTP, sin hacer distinción entre las funciones que realizan, carecían de un sentido de pertenencia cuando debido a sus contratos temporales sus necesidades socio – emocionales no se satisfacían, o cuando tenían poca presencia dentro de la cultura académica al no sentirse aceptados por sus colegas y al no ser considerados para la toma de decisiones (Ryan et al., 2019), por lo que el sentimiento de exclusión no permite que el PTP desarrolle un sentido de identidad por su departamento o institución.

Por otro lado, la función para la cual los PTP son contratados, en especial en las IES bajo estudio, es la docencia, y solo esta actividad es remunerada, pese a que ambas instituciones cuenten con investigación, por lo tanto, ¿será posible encontrar una mayor inclinación hacia la institución debido a la identificación con la función docente en los PTP que forman parte de este estudio? Además, es importante señalar que la mayor parte de las investigaciones anteriores que presentan una postura sobre la relación de los miembros de la PA se enfocan solo en los PTC.

2.4 La situación del profesorado de tiempo parcial frente a la sociedad contemporánea

Durante la época dorada del modelo del Estado benefactor, el trabajador asalariado tenía asegurado el acceso a servicios de salud, educación y seguridad, en la medida que este contribuyera al sostenimiento de tales derechos (Soto, 2020). No obstante, con el Estado benefactor debilitado y la época del neoliberalismo, aparece la “segunda modernidad” o modernidad líquida (Bauman, 2013), donde la incertidumbre se convierte en la norma para los trabajadores y la búsqueda de una rutina parece degradante, incluso se percibe como una fuente de ignorancia, dejando de lado que esta provee protección y estabilidad a la vida del trabajador (Sennett, 2005), por lo que una vida de impulsos y de momentos es lo que busca una parte de la sociedad en tiempos contemporáneos, lo que lleva a aceptar una etapa de flexibilización laboral.

En una era de globalización y flexibilización el contexto laboral ha modificado la forma en que la sociedad valora el vínculo laboral, como vive con la incertidumbre y se identifica, de forma temporal, con una organización, pues considerar alcanzar la estabilidad laboral resulta poco realista (Ortiz, 2017).

Altbach (2011) señala algunas de las realidades que afectan a la educación superior y al profesorado como la masificación, que provocó una fragmentación mayor en la PA; la rendición de cuentas que limita la autonomía de los profesores mediante la estricta regulación del trabajo académico; la privatización que ha ejercido presión sobre miembros de la profesión para expandir y generar ingresos, para ellos y para las IES, mediante consultorías y actividades no docentes y; la mercantilización que ha obligado a los profesores a adquirir mayor consciencia sobre el interés curricular del estudiantado y los ha alentado a ser partícipes de actividades empresariales.

La universidad como organización se adapta a las circunstancias pues tiene una necesidad de sobrevivir, de la misma forma quienes la conforman se benefician de la continua

supervivencia de las IES (Scott, 2005). Por tal motivo, la universidad en la actualidad ha alineado sus objetivos, dando prioridad a la investigación, de la misma forma que los académicos, debido a que resulta ser una actividad más redituable y prestigiada que el enfoque docente.

Con la llegada de los programas de políticas públicas que aportan apoyos económicos para la investigación con la intención de frenar la fuga de cerebros, todo el profesorado se vio afectado en su remuneración, pues donde antes se buscaba una mejora salarial, ahora se debe concursar por la obtención de recursos extraordinarios, además de afectar la pensión de los profesores debido a que la remuneración adicional que reciben no forma parte de su salario (Ibarra & Rondero, 2005). No obstante, esos apoyos llegan a aquellos PTP que realizan investigación, y se deja de lado la labor docente que realiza el resto del profesorado, en su mayoría, los que tienen contratos de tiempo parcial.

A pesar de representar una mayoría en la ES, estos profesores no aportan estabilidad a la docencia de sus instituciones, de la misma forma que ellos carecen de estabilidad laboral como lo establecen Kezar et al. (2018), sobre los costos humanos y morales de tener una fuerza laboral de PTP, al afirmar que este grupo vive con salarios bajos, sin prestaciones, seguridad laboral y sin posibilidad de seguir una trayectoria académica.

En este contexto desarrollan sus funciones docentes los miembros de la PA y, particularmente, los PTP. A estas realidades de carácter internacional se les deben añadir la era de la globalización, así como la introducción de las políticas neoliberales, que en conjunto han llevado el trabajo, y la academia, a una situación de precarización.

Las políticas neoliberales han quitado el riesgo económico de las empresas y lo han trasladado a los trabajadores al rebajar sus derechos; bajo la premisa del trabajo flexible, se crea en el empleado un estado de inseguridad financiera y estrés emocional (Lopes & Dewan, 2015). Por otro lado, en el marco de la ES, las nuevas políticas orillaron a profesores e instituciones a privilegiar la investigación sobre la enseñanza, dejando “huecos” en la docencia, por lo que se requirió de una mayor cantidad de profesores de horas sueltas, reemplazables, con condiciones precarias y contratos flexibles.

Sennett (2005) aborda el tema de la flexibilidad desde la comparación en la forma en que el viento puede soplar contra un árbol y doblegar sus ramas, pero estas siempre vuelven a su

posición original; de la misma manera, la capacidad de ser flexible en el ser humano demuestra una conducta que resiste a la tensión y es adaptable a las distintas circunstancias de la vida sin romperse. Específicamente en relación con el trabajo, el autor destaca las características que este ha adquirido iniciando con la flexibilidad, en relación con la temporalidad de los contratos; siguiendo con el aumento limitado en la remuneración del trabajo aunado al encarecimiento de los productos básicos y; la reducción en las garantías sociales del trabajador, como vacaciones, seguro médico o primas por antigüedad.

El profesor universitario, y especialmente el PTC labora en condiciones de flexibilidad al firmar contratos que no garantizan estabilidad, al tener evaluaciones permanentes de su desempeño y recibir estímulos económicos con base en su mérito individual lo que, en conjunto, conlleva una mayor carga laboral, además de tener impacto negativo en el equilibrio personal – profesional del profesor (Claverie, 2015).

El trabajo flexible por sí mismo no significa que sea precario, por lo que es pertinente analizar en cuál o cuáles dimensiones de la precariedad se puede encontrar una labor (Rodgers y Rodgers, 1989) y si esta es percibida como precaria por parte del trabajador.

Cuando el mercado funciona con base en la precariedad laboral, principalmente debido a la temporalidad de los trabajos, se produce lo que Standing (2011) define como la trampa de la precariedad, la cual engloba los costos que sufren quienes caen en ella. Esta se presenta desde la finalización de un contrato en donde, si es necesario, toma tiempo aplicar para recibir beneficios por parte del gobierno al estar desempleado, además del hecho de que no se reciben ingresos, se debe invertir tiempo y dinero para buscar un nuevo trabajo, prepararse y asistir a entrevistas, y si se es contratado, se deberán aprender nuevas rutinas laborales y ajustar las actividades externas al empleo a un nuevo horario. Si se considera que estos trabajadores viven entre distintos empleos temporales, los costos de tiempo y dinero que genera el ciclo de la trampa de la precariedad superan las ganancias que estos pueden recibir.

En la situación del profesorado, particularmente en el caso argentino, pero generalizable para el cuerpo docente latinoamericano, Sisto (2005) señala que la mayor parte es contratado por hora-clase, sin servicios de seguridad social o de salud, siendo considerados como prestadores de servicios, ya sea de docencia, en asesoría o investigación, aunque no en todas las universidades son remuneradas estas funciones; asimismo, expresa la problemática cuando no hay trabajo

docente disponible, cuando no se abre un grupo de clases, no hay posibilidad de empleo ni pago para el profesor. Por tal motivo, mediante el trabajo flexible y la precarización de las condiciones laborales, al igual que en las empresas que buscan maximizar sus ganancias, el capital que representa el profesor universitario convertido en trabajador precario, se explota como recurso, se reducen sus costos y aumentan los beneficios para las IES.

Acosta (2018) aborda específicamente el tema de los PTP en dos IES mexicanas, una pública y una privada, y retoma las dimensiones de la precariedad de Rodgers y Rodgers (1989) sintetizándolas de la siguiente forma: la dimensión temporal que hace referencia a la duración del contrato; la dimensión social que considera la seguridad en las prestaciones; la dimensión organizacional en donde aborda la sobrecarga laboral, el estrés y enfermedad así como el despido injustificado y; la dimensión económica, en donde señala un salario bajo y/o un alto número de horas laborales, así como los pagos por hora, jornada o por día. Además, establece que, si un empleo se encuentra en al menos dos de las cuatro dimensiones mencionadas, se considerará un trabajo precario; por lo tanto, concluye que la labor de los PTP es precaria y, en mayor medida, en la institución privada.

El trabajo flexible es precario al presentar ingresos bajos o insuficientes para asegurar el bienestar del trabajador, así como la restricción de protección laboral y social; lo que antes era imprescindible en un contrato laboral queda ausente en la precariedad, desde la estabilidad que brinda ser un empleado de tiempo completo, tener un lugar trabajo, cesantías, ahorros para el futuro, seguro social, entre otros beneficios de los que carecen los trabajadores denominados precarios (Ortiz, 2017).

Con relación a los PTP que laboran en un contexto de condiciones precarias, no todos lo perciben de esa forma, pues aunque la figura del catedrático de antaño que prestaba su tiempo buscando prestigio en la docencia y no una remuneración por sus servicios ha desaparecido, una parte de la población de PTP, por ejemplo los estudiados por Soto (2020), “expertos con horas docentes” se dedican de lleno al ejercicio de su profesión o negocio propio y la remuneración que obtienen de la labor docente no es su principal fuente de ingreso.

¿Por qué a pesar de laborar en condiciones laborales que distan de ser las mejores los PTP continúan en la academia? Estos profesores se han manifestado sobre estar en desacuerdo en lo relacionado a su retribución salarial, falta de apoyo y están inconformes con la exclusión de la

comunidad académica en que se encuentran, no obstante, estos profesores siguen en las IES, pues la satisfacción personal supera las dificultades que encuentra en su labor (Pons et al., 2017).

Derivado de la situación que enfrenta el PTP en la educación superior, es pertinente cuestionarse sobre los factores que dan forma al significado que los profesores otorgan a su labor dentro de las IES. Además, ¿las condiciones de precariedad imperan en todas las IES mexicanas? La respuesta presentará variaciones, al menos en UNISON, entre los profesores con contrato determinado e indeterminado, pues los últimos tienen seguridad sobre su empleo, no obstante, el PTP puede buscar un beneficio económico o simbólico de su labor docente, por lo que, si se busca solo retribuir a la sociedad o a la institución, el profesor podría no percibir una situación de precariedad, aun cuando las características de su contrato lo hagan.

2.4.1 Significado del trabajo para el PTP en la sociedad contemporánea

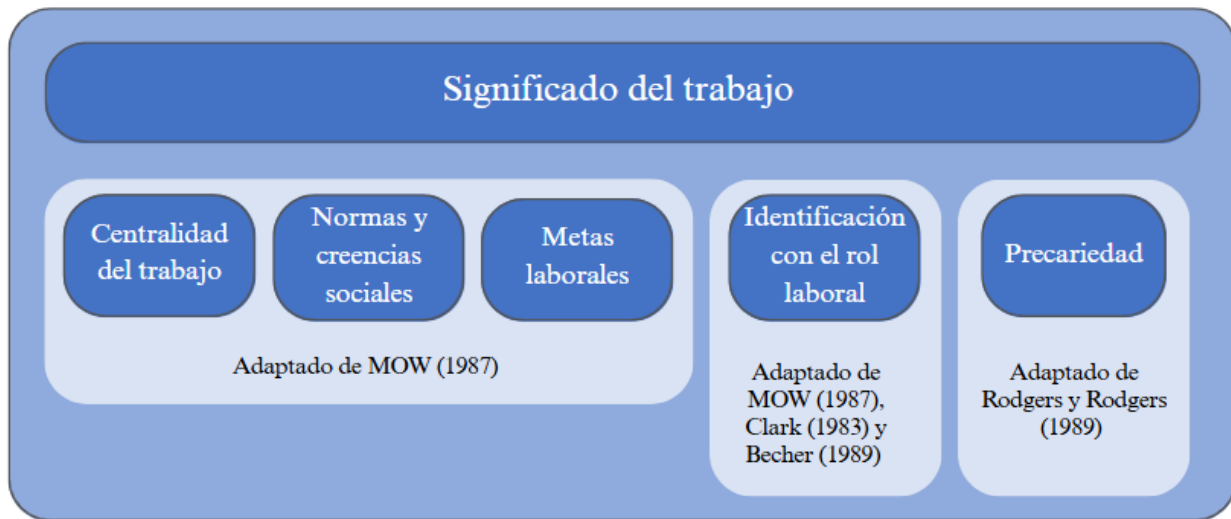
En los estudios realizados sobre el profesorado de tiempo parcial se encuentra una constante: la precariedad. En México, diversas investigaciones (Acosta, 2018; Buendía et al., 2010) destacan las condiciones precarias en las que desempeñan sus labores los PTP, sobre todo en las instituciones privadas, mientras que otros estudios (Soto, 2020) reconocen la precariedad como una situación de la sociedad en general y no como una característica propia de las IES, por lo que a pesar de que los profesores se encuentren laborando en condiciones precarias, estos no lo perciben como tal, pues la situación se ha normalizado en todos los sectores.

Dadas estas condiciones, ¿de qué forma es posible conocer el significado que el PTP da a su labor en la universidad? Como se revisó anteriormente, varios autores estipularon un camino propio para desarrollar líneas teóricas con la finalidad de medir el significado del trabajo, no obstante, el presentado por el equipo del MOW (1987), además de ser pionero en el área, analiza las dimensiones de interés para este estudio y pueden ser adaptadas a la situación de los profesores de educación superior, específicamente a los PTP. Sin embargo, el objetivo de este estudio dista de la medición mediante un modelo de carácter cuantitativo como se desarrolló en la investigación de MOW, pues busca la interpretación de los significados de los profesores. Para ello, se realizaron adecuaciones en las dimensiones de los elementos presentados en estudios anteriores para determinar las categorías que ayudarán en la interpretación del significado de la

labor del PTP, por lo tanto, la figura 1 muestra las categorías principales que guiarán esta investigación, las cuales se explican a continuación.

Figura 1

Categorías para la interpretación del significado del trabajo



Fuente: Elaboración propia con base en MOW (1987), Clark (1983), Becher (1989) y Rodgers y Rodgers (1989).

Primero, en la centralidad del trabajo, se precisa identificar el grado de importancia que ejerce la labor universitaria en la vida del PTP, en el sentido de si esta es su única actividad laboral ya sea en una o varias IES, o si tiene otras ocupaciones, para definir si el ser profesor tiene un lugar principal laboralmente o representa algo adicional a la vida del actor.

En segundo término, en las normas y creencias sociales, se busca describir los derechos y obligaciones laborales de los profesores según su tipo de contrato en cada institución y el conocimiento que ellos tienen de los mismos, así como identificar las expectativas y creencias sobre su carrera dentro de las IES.

En tercer lugar, la dimensión de las metas laborales aborda aspectos como la búsqueda de estatus o prestigio, autonomía e independencia, así como el deseo de la formación de redes colaborativas y realización personal. También se consideran cuestiones como la remuneración a la que el docente aspira, la promoción a un contrato con condiciones estables o como PTP y la posibilidad de elegir sus horarios laborales

Por último, en la cuarta dimensión, la identificación o identidad con el rol laboral, existe un interés particular en la denominación idónea para el PTP, Acosta (2018) hace hincapié en esta situación al preguntarse cómo conceptualizar a este grupo, ¿catedráticos, profesores, docentes o académicos?, no obstante, aún al definir una terminología adecuada, la heterogeneidad de este sector de profesores exige una tipología especial, por lo mismo, distintos estudios plantean varias clasificaciones para los PTP según sus encuestas o entrevistas (Buendía et al., 2010; López et al., 2016; Soto, 2020). Sin embargo, en el caso de quienes ejercen su profesión a la par de la enseñanza, ¿cómo se identifican?, ¿cómo profesionales que imparten docencia, o como docentes que ejercen su profesión? En el estudio del MOW (1987) esta dimensión buscaba la identificación del trabajador con la tarea que realiza, la organización, el producto o servicio que presta o la profesión que desempeña, sin embargo, en el estudio del profesorado de tiempo parcial que en ocasiones tiene una presencia reducida en la institución, esta dimensión podría presentar resultados distintos, desde la identificación con el rol docente, la función de investigador, la relación con los estudiantes o alguna de las tareas adicionales que se ven orillados a realizar en las IES, así como constatar o rechazar las teorías de Clark (1983) y Becher (1989) sobre los académicos investigadores y su compromiso con la disciplina sobre la institución, por lo que en el caso del PTP, se buscaría encontrar si la mayor relación de estos reside en su disciplina de formación, la disciplina donde imparte clases o la institución donde labora.

Adicionalmente a las cuatro dimensiones adaptadas del MOW (1987), se proponen una más: la precariedad laboral, perspectiva con la que se relaciona de forma regular el estudio del PTP. En esta se busca reconocer las dimensiones de la precariedad en las cuales se encuentra el profesor con base en las propuestas por Rodgers y Rodgers (1989) y si esta situación es percibida de esta forma por el PTP. La temporal contemplará el contrato determinado de los profesores; la dimensión social considera la seguridad y estabilidad de sus prestaciones y beneficios, protección que brinda el sindicato; la organizacional incluye temas de sobrecarga laboral, estrés y agotamiento y; la dimensión económica engloba cuestiones como un salario bajo con relación al trabajo que se realiza.

A partir del análisis presentado en este capítulo, queda claro que la literatura ha documentado ampliamente las condiciones laborales de los profesores de tiempo parcial y la transformación del mercado académico. Sin embargo, es evidente que las políticas

implementadas han priorizado la investigación sobre la docencia, generando una brecha que afecta tanto la estabilidad laboral de los docentes como la calidad educativa. Si bien los estudios previos ofrecen un marco sólido para comprender estas dinámicas, resulta fundamental adoptar una perspectiva crítica que cuestione no solo las estructuras actuales, sino también las implicaciones que estas tienen en la manera en que los docentes viven y significan su trabajo. En este sentido, esta investigación no solo describe estas condiciones, sino que profundiza en cómo los profesores experimentan y dotan de sentido a su labor en un entorno caracterizado por la precarización y la inestabilidad.

Capítulo 3. Aproximación metodológica

En el capítulo anterior se plantean las dimensiones que aportan al conocimiento del significado del trabajo para el PTP, desde la centralidad que la labor docente adquiere para el profesor, sus normas y creencias sociales, las metas laborales, la identificación con su rol laboral como profesor o como profesionista y la relación con la disciplina e institución y el contexto de precariedad laboral. Por lo tanto, en este capítulo se expone la aproximación metodológica que guía la investigación sobre el significado del trabajo de los PTP de la UNISON y la UES, donde se contempla el tipo de paradigma y diseño de investigación que se utilizó, las categorías iniciales de análisis, los participantes y su selección, las distintas técnicas de recolección de datos, las estrategias para minimizar las amenazas a la validez, el rol que asumió el investigador y las limitaciones del estudio.

3.1 Paradigma y diseño de investigación

Esta investigación siguió un paradigma constructivista pues se establece que la realidad no es sólo una, sino que es construida desde las distintas percepciones de los sujetos (Gergen, 2007). Se utilizó este enfoque ya que una de las principales cuestiones que abordó este proyecto consistía en la búsqueda del significado que el PTP otorga a su trabajo dentro de las IES, desde la realidad personal de cada profesor, además de considerar el contexto institucional de las dos universidades bajo estudio.

El enfoque de este estudio radicó en los PTP de la UNISON y la UES, por lo que para conocer a profundidad el significado del trabajo que estos profesores otorgan a su labor como docentes, un enfoque cualitativo permitió recopilar datos mediante la interacción con los profesores, además de analizar las opiniones y percepciones que tienen acerca de su labor docente (Mcmillan & Schumacher, 2005). Por medio de una investigación cualitativa fue posible observar de cerca un número reducido de participantes, entendiendo a mayor profundidad el día a día y el sentir de los profesores sobre su trabajo en la educación.

Una investigación de estudio caso comparado permitió analizar dos cuestiones distintas: la situación que viven los PTP en la UNISON y la que viven en la UES, para distinguir los contrastes y los puntos en común que tienen los profesores de ambas instituciones. El estudio de

caso comparativo según Yin (2005) busca comprender un fenómeno mediante el análisis de varios casos e identificando los contrastes entre sus características y requiere tomar en consideración las condiciones contextuales del fenómeno, las cuales son de alta pertinencia en esta investigación debido a las distintas características de ambas universidades.

Para ello, se deben seleccionar los casos que sean relevantes para la pregunta de investigación, además, demanda múltiples fuentes de evidencia, las cuales en este estudio son las bases de datos, la revisión de documentos como el EPA y el CCT y los testimonios de los participantes, los cuales deben de converger en una triangulación de datos. Esta comparación se realiza de forma sistemática y rigurosa, usando criterios específicos para encontrar similitudes y diferencias entre los casos. Por otro lado, este enfoque es útil para comprender fenómenos complejos y multifacéticos al permitir un análisis desde distintas perspectivas.

3.2 Técnicas de recolección de datos

La información que soporta esta investigación se obtuvo de tres fuentes básicas. En primer término, la información contenida en las bases de datos de la plantilla institucional proporcionadas por la UNISON (2022) y la UES (2022) a través de la Plataforma Nacional de Transparencia. Los datos de los profesores fueron depurados y analizados según varios criterios como su tipo de contrato: PTC, PTP, profesor de medio tiempo y técnicos académicos, así como su nivel o categoría; su nivel de escolaridad: doctorado, maestría, especialidad, licenciatura o carrera técnica; su edad, sexo y antigüedad; el departamento y unidad regional o campus al que pertenece, así como la carga académica del semestre. Lo anterior con la finalidad de identificar las principales características demográficas de los profesores de ambas instituciones y compararlas con las específicas de los PTP, así como para realizar la comparación entre universidades.

Por otro lado, se realizó una revisión documental del EPA y el CCT para conocer las regulaciones institucionales en materia laboral de sus PTP. Con base en esto, se hizo una caracterización institucional de los salarios, tipos de contrato y prestaciones sociales. El énfasis de esta revisión radica en las variaciones contractuales específicamente sobre los PTP y no en los cambios de cláusulas que involucran al profesorado en general. En el caso de la UES, el CCT de mayor antigüedad al que se tuvo acceso data del 2014, mientras el más reciente corresponde al

2018, por lo tanto, se identificaron los principales cambios normativos para las condiciones laborales de los PTP en esos años; por otro lado, para la UNISON se analizaron los contratos correspondientes a los bienios 2013-2015, 2017-2019 y 2021-2023, para evaluar las modificaciones para los PTP en fechas similares a la UES. Para los cambios establecidos en el EPA, se analizaron dos versiones para cada institución, para la UNISON los documentos de 2016 y 2020, mientras que para la UES los de 2015 y 2021, de igual forma, el énfasis fueron las modificaciones en lo relacionado a los PTP.

Por último, el instrumento principal para esta investigación fueron entrevistas semi estructuradas a los profesores seleccionados, las cuales constan de un guion pre establecido por la investigadora, pues permiten flexibilidad al momento de la entrevista, por lo que es posible agregar preguntas adicionales si se considera pertinente (Hernández et al., 2014), además, algunas cuestiones se adaptaron al conocerse detalles sobre la trayectoria del profesor y evitar redundancias. Pese a que un cuestionario permitiría un mayor alcance hacia un grupo numeroso como lo son los PTP, la opción de emplear entrevistas en este estudio permitió conocer con mayor profundidad el sentir de los profesores hacia su labor docente mediante el análisis de casos concretos.

Para profundizar y construir el significado del trabajo desde la perspectiva del PTP este guion consta de tres secciones, en las que se trataron los temas de la labor como PTP, la trayectoria docente y profesional, y las condiciones laborales, las cuales se conforman por distintas preguntas que abordan las categorías de análisis iniciales estipuladas en el capítulo anterior. Para la construcción de este guion, se realizó una revisión exhaustiva de la literatura, donde se consultó el material para entrevistas y cuestionarios realizados en diversos estudios, también se incluyeron situaciones específicas que se abordan en esta investigación debido a las universidades que se estudian, se discutió con expertos sobre los temas centrales de la investigación y los cuestionamientos adecuados para obtener información relevante, y se realizaron pruebas piloto en octubre de 2022 para evaluar las modificaciones necesarias al guion final de la entrevista.

En la primera sección, los aspectos laborales como PTP, se buscaba conocer la rutina del profesor, sus funciones dentro y fuera del aula, que lo que más y menos le gusta de su labor y las relaciones que tiene con sus alumnos, colegas y supervisores. La segunda sección, la trayectoria

docente y profesional, como su nombre lo indica, tiene un enfoque en la trayectoria del profesor, desde las perspectivas profesional y docente, además permitió indagar si este realizaba otro tipo de actividades fuera de estas clasificaciones, y buscaba cuestionar las prioridades del PTP y los motivos que lo llevaron a ejercer la docencia. Las condiciones laborales constituyen la tercera sección de la entrevista, en la cual se abordaron cuestiones como la forma en la que el profesor llegó a la institución, lo que más y menos le gusta de ella, su percepción sobre su salario, prestaciones y carga laboral, así como el ambiente de trabajo y los apoyos que le brinda la universidad, las expectativas sobre su futuro y su seguridad dentro de la institución, así como su deseo de permanecer y crecer en ella.

3.3 Consideraciones éticas

En este estudio se garantizó la protección de los derechos, el bienestar y el anonimato de los participantes. En primer lugar, se envió una invitación a los profesores para participar en la investigación, explicando claramente los objetivos y procedimientos de este. Los participantes tuvieron la oportunidad de evaluar su participación en el estudio, sin ningún tipo de consecuencia negativa para su relación laboral o académica.

Además, se garantizó la privacidad y confidencialidad de los datos recopilados. Se utilizó un número de entrevista para referirse a ellos en el análisis con la finalidad de mantener la confidencialidad de los participantes y los datos solo son accesibles para el investigador.

En la realización de entrevistas es pertinente considerar la grabación de la reunión para analizar con detalle la información recopilada. Antes de comenzar la grabación, en una sesión presencial o virtual, se le explicó al profesor que esta sería utilizada para fines únicos de investigación y que permitiría un análisis más detallado de la información compartida, así como que sus datos personales permanecerían en el anonimato. El profesor tenía la libertad de aceptar o rechazar la grabación de la sesión.

Para fines de asegurar la calidad de la grabación, se cuidó que fuera realizada en un ambiente adecuado y sin interrupciones, si la entrevista era presencial, en un lugar que garantizara la confidencialidad, no obstante, la mayoría de los PTP carecen de cubículo personal que permita estas condiciones, por lo que se buscó tener la reunión en el espacio más conveniente para el profesor, regularmente propuesto por el mismo profesor, como un cubículo prestado, un

salón de clases que se encuentre libre, una sala de maestros vacía e incluso una cafetería, en esta última la calidad del audio no era la óptima, pero se pudo recuperar el material con éxito. Se utilizaron dos grabadoras en todo momento para asegurar la protección del audio.

3.4 Participantes, criterios de selección y muestra

Los sujetos considerados para la investigación fueron PTP con al menos 2 años de experiencia docente con la finalidad de considerar participantes que tengan una trayectoria en la universidad, aunque sea reducida, donde puedan presentar distintas vivencias que el tiempo en la actividad docente les ha brindado; para su selección, se llevó a cabo un muestreo intencionado de variación máxima, el cual permite estudiar ciertos informantes clave que pueden aportar información abundante que al mismo tiempo representan variación entre las características relevantes para el problema de estudio (Mcmillan & Schumacher, 2005), debido a que no existe un PTP promedio o estándar y es pertinente analizarlo desde distintas aristas para conocer la variedad de perspectivas, experiencias y circunstancias que rodean a este tipo de profesores.

Para elegir a estos participantes se utilizó la clasificación de PTP según su carga académica, y se buscó entre cada tipo de profesor distinciones entre institución, sexo, edad, antigüedad, área de conocimiento, carácter del contrato y estado civil. Estas diferencias no representaron un factor riguroso para la selección de los participantes, pero aportaron distintas vivencias entre ellos, pues se consideraron aquellos PTP que se encuentran en los inicios de su carrera académica y buscan forjar un futuro en la academia, normalmente a través de un puesto de tiempo completo y otros con una mayor antigüedad pero con mayor dedicación a sus actividades como profesionista; a profesores que se encuentran estudiando un posgrado y aquellos que se dedican a enseñar sin el interés por la investigación; también a quienes son solteros y no son responsables del sostenimiento económico de terceros y los que tienen una familia con varios hijos pequeños. Todo esto con la finalidad de aportar distintas perspectivas para una misma figura, el PTP que, a pesar de compartir un tipo de contrato y condiciones laborales, la situación personal de cada uno aportó distinciones entre los testimonios.

Los profesores que cumplieron con las características anteriores fueron contactados por correo electrónico de forma directa o con el apoyo de los coordinadores o jefes de carrera, y se utilizó en ciertas ocasiones un muestreo en cascada o de bola de nieve en el que los participantes

recomendaron a otro (Mcmillan & Schumacher, 2005), esto para encontrar profesores que accedieran a participar en la investigación y que cumplieran con las características que no se habían cubierto al momento. Además, este método fue de utilidad debido a que el PTP suele encontrarse disponible en la institución durante un tiempo limitado, usualmente solo durante sus horas de clase pues tiene otras actividades, laborales o de otra índole, fuera de la universidad y su contrato no le requiere permanecer en las instalaciones, lo que dificultó la labor de encontrar profesores que estuvieran dispuestos a participar, pues debían invertir poco más de una hora de su tiempo para compartir sus experiencias.

Los participantes fueron contactados en el primer semestre del año 2023 y se tuvieron reuniones de forma presencial sujetas a disponibilidad del profesor, en las instalaciones de la UNISON o la UES según fuera el caso, pero también se realizaron reuniones de forma remota, en plataformas virtuales, a solicitud del profesor, o cuando se presentaron circunstancias en particular.

No existía una cantidad predeterminada de participantes, debido a que se buscaba el punto de saturación (Mcmillan & Schumacher, 2005) que se consigue cuando se ha recopilado suficiente información y se ha llegado a un punto de redundancia en el que ya no se espera que la recopilación de datos adicionales aporte información significativa sobre el fenómeno en cuestión. Para ello, se realizaron 19 entrevistas a PTP cuyas características diversas cubrieron las distintas perspectivas de este grupo de profesores.

Se utilizó una nomenclatura para guardar el anonimato del profesor según su carga académica (A = 1 a 5 horas, B = 6 a 10 horas, C = 11 a 15 horas, D 16 a 20 horas, E = más de 20 horas), institución (1 = UNISON, 2 = UES), sexo, (M = masculino, F = femenino) y escolaridad (D = doctorado, M = maestría o L = licenciatura), por lo que una profesora de la UES, que imparte 12 horas de clase, con estudios de maestría, tendría un código de B2MM.

Tomando en consideración la base de datos proporcionada por cada universidad a través de la Plataforma Nacional de Transparencia y después de depurarla, se seleccionaron profesores que presentaron una carga académica variada, así como su edad y antigüedad. En la tabla 8 se concentran las principales características de los informantes, en el orden según fueron entrevistados, donde se consideran los 19 profesores participantes. Es importante señalar que,

aunque la mayor parte de la información se puede obtener de las bases de las instituciones, estos datos fueron corroborados directamente por los profesores.

Tabla 8

Entrevistados, características generales

Código de profesor	Sexo	Edad	Antigüedad	Estado Civil	Último grado de estudios	Otra actividad laboral	Carga académica	Universidad
B1FL	F	39	2	Casada	Maestría	Estudio posgrado	8	UNISON
C2MMa	M	44	3.75	Divorciado	Maestría	Estudio posgrado	11	UES
A2MM	M	30	4.5	Casado	Maestría	Profesor en educación básica	5	UES
E2MMa	M	36	4.25	Casado	Maestría	Docencia en otras IES,	23	UES
E2MMb	M	32	4	Soltero	Maestría	emprendimientos Docencia en otras IES, proyectos	25	UES
E1MMa	M	44	14	Casado	Maestría	Proyectos en industria privada	25	UNISON
A1FM	F	31	3	Unión Libre	Maestría	Trabajo tiempo completo	4	UNISON
A1MM	M	60	31	Divorciado	Maestría	Trabajo tiempo completo	4	UNISON
D2MM	M	56	2.5	Casado	Maestría	No	20	UES
E1FMa	F	43	22	Casada	Maestría	No	25	UNISON
A1MD	M	38	7.05	Casado	Doctorado	PTC en otra IES	4	UNISON
E1FMb	F	34	6.07	Casada	Maestría	Trabajo tiempo parcial	25	UNISON
E1MMb	M	39	9.05	Soltero	Maestría	Trabajo de tiempo completo	25	UNISON
B2ML	M	37	3	Casado	Licenciatura	Consultorías, estudio posgrado	9	UES
C2MMb	M	34	4.25	Casado	Maestría	Negocio propio, estudio posgrado	19	UES
E2FD	F	49	5	Soltera	Doctorado	Trabaja en otras IES	26	UES
B1MM	M	33	2	Casado	Maestría	Trabaja en otras IES	10	UNISON
A1MDb	M	36	3.09	Soltero	Posdoctorado	Estudio posgrado	5	UNISON
E1MD	M	41	2	Soltero	Doctorado	Trabaja en varias IES	22, 6	UNISON-UES

Fuente: Elaboración propia con testimonios de los profesores y datos de la Plataforma de Transparencia (UES, 2022; UNISON, 2022).

3.5 Análisis de las entrevistas

Para el análisis de las entrevistas se realizó su transcripción, conservando el anonimato de los profesores participantes, donde se anotaron los datos generales de la reunión: el número de entrevista, la fecha, el lugar y algún detalle en particular sobre la realización de la entrevista, ya

sea si esta tuvo que sea pospuesta en varias ocasiones, o si se sabía que el profesor tenía prisa por irse o si estaba cansado por ser el final del día, lo que brindó un contexto adicional a algunas de sus respuestas.

Posteriormente, para el análisis del contenido de la entrevistadas se utilizó el software MAXQDA, para revisar minuciosamente cada transcripción y clasificar la información en categorías y subcategorías, para su posterior análisis e interpretación de resultados.

Las entrevistas fueron codificadas mediante segmentos de distinta amplitud, pues podían contener desde una frase o un par de renglones, hasta uno o dos párrafos y, la codificación fue de carácter deductiva – inductiva, puesto que en un primer momento se emplearon las categorías propuestas por la literatura, pero las subcategorías emergieron al realizar el análisis de las entrevistas. A pesar de que los códigos se obtuvieron de los segmentos de las transcripciones, se utilizó un análisis temático (Saldaña, 2009) para identificar los patrones significativos y organizarlos en temas o categorías.

3.6 Categorías de análisis

Para analizar la información en esta investigación, se utilizaron en un primer ciclo de codificación, las categorías y subcategorías de análisis inicial, las cuales se obtuvieron por un método deductivo, donde se emplearon categorías predeterminadas como resultado de la búsqueda de bibliografía consultada (McMillan & Schumacher, 2005), como se sintetiza en el marco teórico propuesto, el cual es producto de la teoría del significado del trabajo (MOW, 1987), así como lo que influye en las creencias y significados de los profesores como la relación con la disciplina y la institución donde se ejerce la profesión (Clark, 1983), y una particularidad de los trabajadores de tiempo parcial, en este caso, profesores, la precariedad laboral (Acosta, 2018), por lo que las 5 categorías para el análisis inicial de datos son: la centralidad del trabajo, las normas y creencias sociales, las metas laborales, la identificación con el rol laboral y relación con la disciplina e institución y la precariedad laboral.

Estas categorías iniciales poseen subcategorías que se pueden extraer de la misma teoría, no obstante, se consideró el método inductivo para crear nuevas categorías o subcategorías según la información obtenida lo sugirió, lo que fue complementado por una nueva búsqueda de bibliografía especializada sobre los temas emergentes.

Para la asignación de códigos, en un primer ciclo y tal como lo sugiere Saldaña (2009), cada investigación sigue un camino único y puede utilizar una o varias formas de codificación. En este estudio se inició con una codificación por atributos para la identificación de los participantes, incluyen las variables de sexo, edad, antigüedad, estado civil, último grado de estudios, carga académica, si tiene otras actividades laborales, departamento de adscripción y la institución a la que pertenecen.

En el análisis de cada transcripción, se utilizó en gran medida una codificación estructural para la síntesis de grandes segmentos de texto para extraer la idea principal del participante; también se empleó la codificación simultánea, para asignar más de un código al mismo segmento debido a su complejidad, pues cierta información podría ser utilizada para explicar más de una categoría y; en menor medida, se usó la codificación in vivo, en decir aquella que captura las propias palabras del entrevistado para usarlas como un código (Saldaña, 2009).

En este primer ciclo de codificación se obtuvieron códigos que fueron agrupados en las sub categorías, o dimensiones, que se proponen en el marco teórico y estas se clasificaron en las 3 principales secciones o categorías que corresponden a los apartados de la entrevista. Es evidente que esta práctica puede parecer un poco forzada en una primera instancia, pero es una forma de dar un primer sentido e interpretación a los datos.

Posteriormente, se recodificaron las entrevistas, se identificaron palabras o frases que agrupaban con mayor coherencia los segmentos analizados, por lo que los códigos se ampliaron y pulieron, mientras que otros se fusionaron al tener grandes similitudes. Estos fueron reorganizados en nuevas sub categorías, eliminando dos de ellas que compartían respuestas similares para efectos de síntesis y para enriquecer las subcategorías existentes. Además, este ejercicio dio pie a un ajuste en el marco teórico de la investigación, pues debido a las características de la profesión académica, el empleo de las dimensiones tal como son propuestas por el MOW (1987) puede resultar redundante. Este ejercicio dio como resultados la clasificación de los códigos en cuatro categorías principales, siendo las primeras tres correspondientes a las secciones de la entrevista, y la última una categoría emergente.

3.7 Estrategias para minimizar las amenazas a la validez

Esta investigación se enfoca en el caso de los PTP de la UNISON y de la UES, por lo que la generalización de los resultados no es uno de los propósitos principales de este estudio. Sin embargo, para minimizar las amenazas a la validez se tomaron en consideración algunas de las técnicas sugeridas por Mcmillan & Schumacher (2005) como el registro de la entrevista en dos grabadoras de audio si era presencial u obtener la grabación de la videollamada en caso de que esta se llevara a cabo de forma remota; también se analizó el lenguaje no verbal del participante mediante las anotaciones adicionales que se realizaron durante las entrevistas, y se prestó atención a los detalles que los profesores solían repetir; además, se buscaron los casos “negativos” o discrepantes entre los profesores que presentaron una perspectiva distinta sobre su labor, para aportar información contrastante a la que menciona la mayoría de los participantes e identificar los vacíos en los resultados.

Por otro lado, el empleo de distintas fuentes de información permitió hacer una triangulación de datos. En primer término, las bases de datos de la plantilla institucional brindaron información general sobre los PTP dentro de su universidad y un contraste con otro tipo de profesores, al mismo tiempo que permitió encontrar similitudes y diferencias con sus pares en la otra institución. En segundo lugar, el análisis de los documentos del EPA y CCT estableció los lineamientos actuales sobre las condiciones laborales de los PTP y; por último, las entrevistas permitieron conocer las percepciones de los profesores sobre su labor, sus condiciones laborales y sus expectativas a futuro. Por otro lado, el contraste de los testimonios de los profesores y la información documental evidenció discrepancias entre lo que dicta la normativa y la situación real del profesor, además de señalar que algunos PTP desconocen los procesos o beneficios de su institución. Además, se tuvieron conversaciones informales con los participantes y otros profesores de confianza, de tiempo completo o parcial, cuando existían dudas o inconsistencias entre los hallazgos encontrados por cualquiera de los medios anteriores. Por último, durante la labor de codificación se involucró a colegas investigadores para aportar su perspectiva sobre el análisis de los códigos obtenidos, así como la relación que existe entre ellos para formar las categorías.

3.8 Rol del investigador

La investigación cualitativa tiene una característica reflexiva en la cual, según Creswell & Creswell (2018), los investigadores aportan al estudio desde sus antecedentes personales, cultura y experiencias lo que, por un lado, conduce gran parte del diseño de la investigación, pero también promueve sesgos en las interpretaciones de los resultados; por lo tanto, para reducir este tipo de situaciones, los autores recomiendan técnicas para dar validez al estudio como la triangulación de información y encontrar los casos discrepantes para demostrar que en la vida real de los participantes, la realidad no es única, pues cada uno vive una experiencia personal y la interpreta de distinta forma.

Debido a lo anterior, fue pertinente tomar medidas para asegurar la validez, pues los antecedentes de esta investigadora son como profesora de tiempo parcial, lo que pudiera haber causado sesgo en la interpretación de los resultados, por lo que la triangulación de información y el análisis de casos discrepantes fueron necesarios en este estudio. No obstante, estos antecedentes representaron una ventaja al realizar las entrevistas, pues al momento de las presentaciones, se les comunicó a los profesores que su entrevistadora es una estudiante de doctorado que trabaja en una investigación para su proyecto de tesis y que, a su vez, es profesora de asignatura en otra institución, lo que ayudó a crear un vínculo de mayor confianza con el entrevistado y tener una conversación con información más rica y profunda, siempre manteniendo la objetividad en la investigación.

3.9 Limitaciones

Como se ha mencionado antes, el sector del profesorado que labora a tiempo parcial es conocido por ser heterogéneo, por lo que los resultados de esta investigación se limitaron a los casos particulares de los PTP de la UNISON y de la UES. Al ser un estudio cualitativo que busca resultados en profundidad, estos no son generalizables a todos los contextos, no obstante, los hallazgos permiten aportar conocimiento acerca de este sector del profesorado semi desconocido a nivel nacional, para el cual las investigaciones suelen centrarse en sus condiciones laborales, pero dejan de lado el significado que tiene para ellos su labor docente.

Por lo tanto, sería conveniente realizar investigaciones futuras de carácter cuantitativo a nivel estatal, con la finalidad de obtener una perspectiva amplia y generalizable sobre estos

profesores, abordando, en grandes rasgos, lo que significa para ellos esta labor, así como el detalle de las actividades adicionales que realizan para complementar sus ingresos.

Capítulo 4. Los PTP en las IES públicas de Sonora

Este capítulo tiene como propósito proporcionar una visión integral de los PTP en las universidades bajo estudio. En primer lugar, se examina la regulación del empleo en ambas IES, así como el sindicalismo universitario y su influencia en la vida laboral de los académicos. A continuación, se analiza el caso de la UNISON, destacando las condiciones laborales y el marco regulatorio, con un enfoque particular en los PTP. Este análisis incluye los procesos de ingreso y promoción según los documentos oficiales de la institución, el impacto del sindicato en la obtención de la estabilidad laboral, y las dinámicas de la vida docente, desde la carga académica hasta su influencia en el desempeño de las actividades del profesor y sus interacciones con los estudiantes. Posteriormente, se aborda el caso de la UES, detallando las condiciones laborales también a través de los documentos oficiales, pero subrayando la existencia de un sindicato diferente al de la UNISON. Se examina además la influencia de los funcionarios, especialmente del jefe de carrera, en la trayectoria académica de los profesores, así como el desarrollo de la docencia en la UES, incluyendo la carga académica, las actividades relacionadas, y las interacciones con los estudiantes. Finalmente, se examina el significado que estos profesores atribuyen a su labor docente, los principales motivos que los llevan a permanecer en el empleo a pesar de las condiciones desfavorables, y los factores que fortalecen su arraigo hacia la enseñanza, dependiendo de la institución en la que se desempeñan.

4.1 Las condiciones y la regulación del empleo en las IES

Los PTP se encuentran en una posición laboral caracterizada por la precariedad, a pesar de su papel esencial en la formación de estudiantes. Esta situación está determinada por múltiples factores: la influencia del sindicalismo universitario, el peso de los contratos colectivos de trabajo y la organización interna de cada institución.

Durante la década de 1970, el sindicalismo universitario emergió como un actor influyente en la regulación del trabajo académico. Sin embargo, la ausencia de un marco normativo nacional que regule el empleo universitario sin afectar la autonomía institucional generó fuertes vacíos normativos (Rondero, 2006). Esta carencia no solo impidió la estandarización de las relaciones laborales entre sindicatos e instituciones, sino que también

facilitó la perpetuación de desigualdades y ambigüedades en las condiciones de trabajo. Una regulación más adaptada a las particularidades del ámbito universitario habría permitido un equilibrio más justo, evidenciando así el impacto de los sindicatos en los procesos de contratación, permanencia y promoción.

Cabe destacar que la estructura y enfoque de estos sindicatos tiende a favorecer a los PTC, quienes, al tener más estabilidad y tiempo, participan activamente en las negociaciones y actividades sindicales. En contraste, los PTP, con su carácter temporal y la necesidad de compaginar múltiples empleos, experimentan una representación limitada de sus intereses. Esta desigualdad en la participación sindical repercute directamente en la priorización de demandas, dejando de lado las necesidades específicas de los PTP y perpetuando su situación precaria.

Los CCT han sido fundamentales para configurar las condiciones laborales en las IES, ya que definen los términos y derechos derivados de las negociaciones entre sindicatos y administraciones. Aunque, en muchas universidades, estos contratos se han centrado históricamente en los PTC, en casos como la UNISON, gracias al esfuerzo del STAUS, se han incorporado disposiciones que intentaron mejorar la situación de los PTP. Sin embargo, en general, los PTP continúan enfrentando condiciones menos estables y beneficios limitados en comparación con los PTC, lo cual restringe sus oportunidades de desarrollo profesional.

La organización institucional, por su parte, también juega un papel crucial. Las políticas y prácticas administrativas suelen priorizar la estabilidad y el desarrollo de los PTC, considerados pilares de la investigación y la docencia. En contraste, los PTP –con contratos temporales y cargas docentes a menudo excesivas– se ven forzados a enfrentar una realidad laboral que, además de precaria, puede limitar su crecimiento profesional. La influencia de los funcionarios, especialmente de los jefes de carrera, es determinante en la trayectoria de los PTP, quienes dependen en gran medida de estas autoridades para asegurar su continuidad laboral y, en algunos casos, su promoción.

Si bien la dinámica general revela una estructura jerárquica en la que los docentes en niveles superiores (basados en el tipo de contrato) disfrutan de más privilegios y garantías, es importante precisar que esta jerarquización adquiere una relevancia particular en el caso de los PTP. En sentido estricto, una jerarquía ascendente es característica de cualquier organización; sin embargo, lo preocupante en el contexto de los PTP es que, a pesar de su contribución crucial, sus

condiciones se mantienen marcadamente inferiores a las de los PTC. Esta diferencia se traduce en barreras reales para su desarrollo académico y profesional, limitando su acceso a beneficios y oportunidades de crecimiento.

4.1.1 Caso 1. Universidad de Sonora

La UNISON fue fundada el 12 de octubre de 1942 y desde entonces se ha consolidado como la principal IES en el estado. A lo largo de su historia, ha experimentado diversas transformaciones en su organización y normatividad, adaptándose a los cambios sociales y educativos. Su evolución ha estado marcada por cuatro grandes etapas, cada una definida por reformas en su estructura jurídica, lo que ha influido en su funcionamiento interno y en su interacción con la sociedad (UNISON, 2024).

La primera etapa inició en 1938, con la creación del Comité Pro-Fundación de la Universidad y la promulgación de su primera Ley Orgánica en ese mismo año. Durante este periodo, la administración de la institución estuvo a cargo de un Comité Administrativo hasta 1953, cuando fue sustituido por el Consejo Universitario y un Patronato, con la implementación de una nueva legislación. La segunda etapa, que se desarrolló entre 1953 y 1973, trajo consigo modificaciones en la estructura de gobierno, eliminando el Patronato y estableciendo la Comisión de Asuntos Hacendarios. Además, se dio mayor participación a los estudiantes en los órganos de decisión, equiparando su representación con la de los docentes. Esta etapa se distinguió por un periodo de crecimiento hasta mediados de los años sesenta, seguido de años de agitación debido a conflictos internos y externos.

En la tercera etapa, que inició en 1973, la universidad enfrentó retos derivados de un entorno social en transformación, lo que generó tensiones en su estructura y gestión. Finalmente, la cuarta etapa comenzó en 1991 con la promulgación de la Ley 4, que introdujo una reestructuración académica, reguló el acceso a la universidad mediante exámenes de selección y promovió la certificación de sus programas para garantizar estándares de calidad.

Actualmente, la UNISON es la universidad con mayor oferta educativa en Sonora, destacando por su número de licenciaturas, posgrados y programas reconocidos en el Sistema Nacional de Posgrados (SNP). En 2021 (UNISON 2021b), contaba con 56 licenciaturas, 51 posgrados, 9 cursos de idiomas y 4 talleres de arte. Es también la institución con el mayor

presupuesto estatal y mantiene cinco sedes, siendo Hermosillo su campus principal. Su impacto en el estado es significativo, ya que ha formado a varios gobernadores y sigue proporcionando profesionales altamente capacitados para el sector público. Su estructura organizativa es compleja, con 5 unidades regionales y 6 divisiones, siendo estas Ciencias Exactas y Naturales, Ciencias Biológicas y de la Salud, Ingeniería, Ciencias Económicas y Administrativas, Ciencias Sociales y Humanidades y Bellas Artes, además de contar con órganos colegiados, como el Consejo Universitario, y órganos personales, como el rector, los jefes de división y los jefes de departamento, quienes desempeñan funciones clave en la administración universitaria.

En la UNISON, las condiciones laborales de los profesores son reguladas mediante el CCT y el EPA, siendo este último el que establece el concurso de evaluación curricular como el mecanismo de ingreso laboral. Este procedimiento se basa en la evaluación de la experiencia, trayectoria y escolaridad de los concursantes, realizada por un jurado compuesto por académicos de la misma institución. Los PTP pueden ingresar en el nivel A o B del tabulador salarial. Según el artículo 28 del EPA, para el nivel A se requiere un título de licenciatura y al menos un año de experiencia profesional, mientras que para el nivel B se exige una experiencia mínima de cinco años en el área en la que impartirán clases (UNISON, 2020).

La función principal de los PTP está estipulada por el artículo 9 del EPA, que establece que su actividad principal es la docencia en una o varias asignaturas, incluyendo las responsabilidades derivadas de dicha función. Los PTP son contratados por hora-clase y su remuneración se rige por el CCT, que estipula la variación salarial según el nivel del profesor. Por ejemplo, un profesor de nivel A percibe \$397 por hora de clase impartida, mientras que un profesor de nivel D recibe \$784 por hora de clase. Considerando que un profesor en la UNISON imparte en promedio 13.8 horas, su salario mensual sería de \$5,482 si es nivel A, y de \$10,832 si es nivel D (UNISON, 2021a).

La cantidad de horas impartidas por los PTP cada semestre puede variar considerablemente, incluso la institución podría prescindir de sus servicios en el siguiente ciclo. En la UNISON, el Sindicato de Trabajadores Académicos de la Universidad (STAUS), creado en 1976, ha logrado beneficios significativos para los profesores, tales como apoyos para la actualización y formación, seguros de vida y de gastos médicos mayores, así como promoción laboral basada en escolaridad, productividad y antigüedad. La antigüedad en el empleo es crucial

para la estabilidad de los PTP, ya que es la vía para lograr la indeterminación. Sin embargo, la mayoría de los beneficios sindicales se aplican preferentemente a los profesores con contratos indeterminados, mientras que aquellos con contratos temporales dependen de la renovación de su contrato cada ciclo escolar. Además, la variación en la carga docente puede influir en la retención o suspensión de los beneficios de seguros de vida y gastos médicos mayores. Los apoyos para la formación docente, como las becas de posgrado, tienen limitaciones para los profesores con contratos temporales (Rodríguez, Morales y Padilla, 2023).

Actualmente, ya tengo la categoría de maestra indeterminada, por lo que mis horas de trabajo están aseguradas de manera permanente. Anteriormente, pasé muchos años impartiendo la misma materia, a la misma hora y tenía que competir por ella. Ahora no necesito competir constantemente en concursos o presentar cartas de prórroga, ya que tengo la seguridad de que las horas son mías. Esta medida de la indeterminación se implementa para brindar estabilidad laboral a los profesores de asignatura (E1FMa).

Desde su fundación el STAUS ha tenido una especial atención en sus agremiados PTP, sobre todo cuando las plazas de tiempo completo empezaron a escasear a finales de los años noventa del siglo pasado, de ahí que impulsara acciones para la defensa del empleo de ese tipo de profesores (González, 2009). Una manera de observar el peso que tienen los PTP en el STAUS es la composición de su comité ejecutivo; en la actualidad el 75% del comité ejecutivo pertenece al segmento de PTP (STAUS, 2023). Sin embargo, a pesar de la creciente participación de estos profesores en la vida sindical, las condiciones de los PTP siguen presentando deficiencias. En la UNISON (2022), los PTP constituyen el 51.8% de la plantilla institucional, con una mayoría de varones (55.7%), una edad promedio de 53.7 años y una antigüedad media de 11.6 años. Poco más de la mitad de los PTP han alcanzado la indeterminación (53.2%), lo que asegura sus horas de clase cada semestre. Menos de la mitad de la plantilla contratada a tiempo parcial labora en condiciones de inestabilidad (ver tabla 9).

Tabla 9

Profesores de tiempo parcial por carácter del contrato y nivel tabular, UNISON, 2022

Total planta académica	2,522
Total PTP	1,306 (51.8%)
Carácter del contrato de PTP	
Determinado	611 (46.7%)
Indeterminado	695 (53.2%)
Nivel en el tabulador	
Nivel A	752 (57.6%)
Nivel B	136 (10.4%)
Nivel C	161 (12.3%)
Nivel D	257 (19.7%)

Fuente: Elaboración propia con datos de la Plataforma de Transparencia (UNISON, 2022).

La limitada presencia de profesores en los niveles más altos del tabulador salarial puede explicarse por diversos factores. En primer lugar, al momento de su ingreso a la institución, los docentes son asignados predominantemente a los niveles A o B, lo que restringe su acceso inmediato a categorías superiores. Además, los procesos de promoción están sujetos a requisitos específicos que pueden representar un desafío para muchos académicos. Asimismo, factores presupuestales podrían incidir en la distribución de plazas en los niveles C y D, ya sea mediante una disponibilidad reducida de estas categorías o a través de mecanismos administrativos que dificulten el avance en la jerarquía académica.

Además, la indeterminación representa uno de los requisitos para la promoción del personal de tiempo parcial a PTC establecidos en el EPA, pues también debe contar con al menos tres años de antigüedad en la universidad, tener doctorado, haber publicado al menos dos artículos en revistas indizadas y haber obtenido un promedio de 8.5 o superior en las evaluaciones del desempeño docente realizadas por los estudiantes. Estos requisitos, particularmente los de posgrado y productividad académica, ponen en desventaja al PTP pues estas actividades no son remuneradas y en la mayoría de los casos les resulta complicado dedicarse a la preparación personal con miras al crecimiento en la academia debido a la sobrecarga laboral que deben reunir, en una o varias instituciones, para alcanzar un salario suficiente.

El nivel de indeterminación alcanzado en la UNISON sugiere que la regulación y la presencia de un sindicato fuerte como el STAUS tienen una influencia significativa en las condiciones laborales de los PTP, sin embargo, el progreso en su trayectoria académica sigue presentando múltiples obstáculos por los cuales el sindicato debe seguir luchando, para alcanzar condiciones más favorables para estos profesores.

Debido a lo anterior, la obtención de un contrato indeterminado emerge como una de las principales aspiraciones para estos profesores, ya que representa el acceso a un nivel de estabilidad y beneficios que de otra manera serían inalcanzables. Por lo tanto, los participantes de la investigación manifiestan un marcado interés en alcanzar esta categoría, dado que les garantiza un número constante de horas de clase, además de diversos beneficios adicionales. Es relevante mencionar que de los cuatro profesores entrevistados se encuentran en esta categoría, todos ellos pertenecen a la UNISON.

Al no tener una base indeterminada, esta situación me priva de diversas oportunidades de crecimiento académico. Si la tuviera, podría solicitar becas, apoyos para asistir a congresos, publicar artículos y hasta financiamiento para continuar con mis estudios de posgrado, pero al no tener estabilidad laboral estoy limitada en estos aspectos (B1FM).

La aseveración de la profesora anterior es correcta. La UNISON cuenta con una serie de prerrogativas para su personal académico, incluido los PTP. Por ejemplo, un programa de becas para la formación académica, que considera el sueldo íntegro como profesores para cursar estudios de posgrado; programa de gastos médicos mayores que es pagado por partes iguales entre la UNISON y el trabajador; becas escolares en todos los niveles de escolaridad para los hijos de profesores; asistencia a cursos institucionales de formación de profesores. Pero en todos estos casos, se solicita que los PTP sean indeterminados y cuentan con más de 12 h/s/m. De tal manera que una gran parte de los PTP quedan excluidos de estos beneficios. Más aún, los servicios médicos públicos solo pueden tener derecho aquellos profesores que tengan más de 12 h/s/m, de tal forma 47% de los PTP no cuentan con estas prestaciones (UNISON, 2022).

En la UNISON de acuerdo con el EPA, en su artículo 105, para que un PTP pueda ser promovido de un contrato determinado a uno indeterminado, debe existir una plaza disponible, lo cual genera disputas entre la institución y el STAUS por la carencia de plazas, una situación

compleja para la institución. Desde una década atrás, la planta académica de la UNISON inició un abundante proceso de jubilación, para el cual no estaba preparado el Instituto de Seguridad Social y Servicios Sociales de Sonora (ISSSTESON), de ahí que la autorización de las jubilaciones sea un proceso que consume varios años. Por su parte, la UNISON procedió a no ocupar las plazas que dejaban los profesores jubilados. En 2023 el cálculo que hacía el STAUS de vacantes de tiempo completo rebasaba las 200. A inicios de 2024, la UNISON y el STAUS firmaron un acuerdo para la ocupación de plazas, por lo que se espera que algunos PTP puedan acceder a tiempo completo.

En síntesis, el contrato de indeterminación no es simplemente un cambio de estatus laboral en el mundo laboral de los PTP, en esencia representa estabilidad laboral que abre mejores posibilidades laborales, académicas y de desarrollo. El estatus de "profesor de asignatura" que se prolonga por muchos años se convierte en una barrera que, de manera paradójica, restringe el crecimiento personal y profesional de los docentes, a pesar de su papel crucial en el funcionamiento educativo.

El proceso de obtención de la indeterminación, aunque establecido con el propósito de garantizar la calidad y compromiso de los docentes, actúa como un filtro que solo permite el acceso a ciertas oportunidades a aquellos que logran superar estos obstáculos burocráticos y académicos.

Esta dinámica pone de manifiesto una estructura jerárquica donde, mientras más alto se encuentre un docente en esta escala (basada en el tipo de contrato), más privilegios y garantías disfruta. No obstante, lo que hace especialmente preocupante esta situación en el caso de los PTP es la persistencia de barreras estructurales que dificultan su movilidad dentro de la institución. A diferencia de otros esquemas laborales donde el ascenso puede depender del desempeño o la formación, en este caso, el acceso a condiciones más estables está condicionado por factores externos como la disponibilidad de plazas y criterios de promoción que no reconocen las particularidades de su trabajo. Así, los PTP enfrentan una realidad en la que, pese a su contribución esencial en la docencia, su permanencia en la universidad está marcada por la incertidumbre y la precariedad laboral.

4.1.1.1 Carga académica

A pesar de que los PTP están respaldados por un sindicato fuerte que ha conseguido grandes avances en su regulación laboral, la realidad de estos profesores refleja la insatisfacción en torno a la excesiva, pero necesaria, carga laboral que deben tomar para subsistir, donde los factores para determinar su pago se basan en el nivel del tabulador y la cantidad de horas clase, sin considerar la tareas adicionales que sugiere el mismo EPA de la UNISON, como la preparación de clases o la revisión de tareas y exámenes.

Preparar clases para impartir 26 horas a la semana en diversas materias y múltiples universidades puede ser muy agotador, y la retribución salarial no siempre refleja el esfuerzo invertido (B1MM).

El testimonio anterior coloca el acento en un punto central de los PTP; la preparación de clases. En el nivel superior, el tiempo invertido por cada hora de clase es al menos el doble de tiempo, esto es que, si el profesor anterior cuenta con 26 horas de docencia a la semana, emplea otras 52 horas para su preparación. Ese tiempo de preparación no es pagado en la UNISON o cualquier otra IES. Más aún, podría suponerse que el tiempo y el contenido de las clases es controlado por el profesor. Este supuesto debe ser tratado con detenimiento porque existen instituciones, como la UNISON, que vigilan el horario de entrada del profesor al salón de clase, pero en otras IES, sobre todo privadas, el contenido es marcado por plataformas electrónicas y exámenes. De tal manera que la preparación del curso, así como el ritmo de trabajo está regulado institucionalmente.

La profesión académica se centra en dos funciones esenciales: la investigación y la docencia (Teichler, 2020). No obstante, las instituciones esperan que los profesores desempeñen otras actividades, como la gestión, tutorías y la actualización constante, especialmente aquellos que buscan la renovación de un contrato, en el caso de contratos a plazo determinado. Estas actividades realizadas fuera de su horario de trabajo, las cuales no son retribuidas económicamente, son indispensables para el ejercicio de su labor docente y la preservación de su empleo.

Sin embargo, es común identificar en los profesores cuya carga horaria semanal es inferior a las 15 horas, que sus actividades tienden a restringirse principalmente a la impartición de sus clases. En algunas ocasiones, también cumplen con otras responsabilidades no remuneradas pero obligatorias, como la asistencia a reuniones de academia. Esta limitación puede deberse a la dedicación de tiempo a actividades fuera del ámbito académico o la percepción de que realizan un trabajo excesivo en relación con la remuneración recibida.

Mi empleo a tiempo completo me limita a realizar otras actividades académicas. Actualmente, estoy brindando asistencia a una estudiante de licenciatura en su tesis, pero solo porque el proyecto está en una etapa avanzada. Sin embargo, no dispongo de tiempo para dedicarme a escribir artículos, los cuales son fundamentales para avanzar en mi carrera académica (A1FM).

Esta realidad la comparte una gran parte de los PTP, pues desempeñan sus labores en más de una universidad o poseen experiencia en diversas instituciones educativas principalmente para complementar su carga académica y asegurar un ingreso superior o incluso para tener varias opciones disponibles en caso de no ser recontratados en la institución de su preferencia (Buendía et al., 2019).

Además, es posible identificar entre aquellos con un limitado número de horas de clase un subgrupo de profesores, los "académicos en formación" (López et al., 2016) o aquellos que se encuentran en una fase de "perfil académico en construcción" (Soto, 2020), caracterizados por un interés particular en la investigación, siendo este grupo característico de los profesores en la UNISON. En su mayoría, y de forma similar a los resultados de Chávez (2009), estos profesores se hallan cursando un posgrado, lo concluyeron recientemente o tienen planes de iniciar uno en el futuro. En la UNISON, un número considerable de PTP indeterminados fueron apoyados por el programa institucional de becas (Padilla, Rodríguez & De La Re, 2024), que, desde 1986, ha facilitado estudios de posgrado o la presentación de tesis, aunque dicho programa solo beneficia a quienes cuentan con más de 12 horas de clase.

Para los PTP que cursan estudios de posgrado, gran parte de sus actividades adicionales a la enseñanza se orientaban hacia la publicación de artículos y la dirección de tesis, actividades que resultaban beneficiosas para su desarrollo profesional. No obstante, se evidenció que

mientras algunos experimentaban dificultades para ver resultados inmediatos en su progreso académico, otros habían logrado capitalizar sus esfuerzos y avanzar significativamente en sus instituciones.

Por lo general imparto mis clases en las mañanas, además, de acuerdo con las regulaciones del posgrado que curso, mi carga horaria se limita a 8 horas. Dedico estas horas a la enseñanza y también estoy disponible para atender a los estudiantes de licenciatura en los momentos en que ambos tenemos tiempo libre (A1MDb).

Este aspecto resalta el compromiso de estos docentes hacia el desarrollo de una carrera académica, por lo que una carga reducida les permite continuar con su preparación con estudios de posgrado. Entre los participantes, se observa la presencia de individuos que actualmente están realizando estudios de maestría y doctorado, incluso el posdoctorado.

La carga académica en la UNISON, además de medir el tiempo invertido en actividades formales, permite discernir la participación en otras actividades –como el empleo en múltiples instituciones o la gestión de negocios propios (Buendía et al., 2019)– lo que implica la necesidad de habilidades para equilibrar las demandas de la vida personal y profesional. Se identificó también otro subgrupo de profesores, con cargas horarias inferiores, que comparten rasgos con el concepto de “docente taxi” descrito por Claverie (2012): estos docentes desempeñan múltiples roles para asegurar estabilidad financiera, diferenciándose de los “taxicab professors” de Altbach (1995), quienes trabajan principalmente por reputación y prestigio, más que por compensación económica.

Fue necesario renunciar a algunas horas en una universidad para ingresar a otra. Solicité un horario continuo para tener la oportunidad de trabajar en varias universidades, dado que la compensación es limitada. Al menos, en este nuevo empleo, tengo aseguradas mis horas de clases semestre tras semestre. En UNISON, actualmente no tengo una asignación de horas garantizada [...] Soy profesor de horas sueltas en tres instituciones, estoy a disposición de ellas y debo adaptarme a sus necesidades (B1MM).

Este docente enfrenta múltiples responsabilidades académicas, ya que debe gestionar su tiempo de manera eficiente para trasladarse entre tres instituciones en el transcurso de un mismo día. Además de su labor en la UNISON, imparte clases en dos universidades privadas ubicadas en

puntos opuestos de la ciudad. Esta dinámica no solo implica un desafío logístico considerable, sino que también requiere una planificación semestral meticulosa. En este sentido, el profesor debe intervenir, dentro de los márgenes permitidos por cada institución, para coordinar la compatibilidad de sus horarios y así optimizar su carga laboral.

Además, entre los entrevistados, incluso aquellos que registraban una carga laboral completa, se identificaron algunos que ejercían su profesión en proyectos esporádicos, regularmente en el sector privado, y mientras para unos representaba un ingreso económico adicional, para otros representaba una parte importante de los mismos.

Mi jornada laboral en la universidad va de 10 a.m. a 4 p.m., de manera continua. Siempre busco estar disponible por las mañanas y en ocasiones solicito ingresar a las 7 de la mañana para finalizar a las 2 o 3 de la tarde como máximo. Esto se debe a que, en ocasiones me dedico a reparar equipos. Desde las 7 de la mañana inicio el proceso de revisión y reparación de equipos, tras lo cual los traslado en mi automóvil. Posteriormente, asisto a la universidad para impartir mis clases, y al concluir mis responsabilidades académicas, finalizo la reparación de los equipos (E1MMa).

La capacidad para administrar con éxito múltiples empleos, proyectos esporádicos o negocios se presenta como una necesidad para un sector de los PTP. Dada la falta de control sobre sus horarios, estos docentes se ven obligados a ajustarse a los requisitos institucionales y encontrar estrategias efectivas para conciliar sus diversas actividades, ya que, en su mayoría, dependen de los ingresos derivados de estas fuentes adicionales.

La carga académica de los PTP en la UNISON es un aspecto fundamental de su labor, pero su distribución y retribución presentan múltiples deficiencias. Si bien el sindicato ha logrado mejoras en las condiciones laborales, la sobrecarga laboral sigue siendo un problema recurrente. Los profesores con cargas horarias más bajas se limitan mayormente a la docencia, mientras que aquellos con una carga mayor suelen asumir funciones adicionales no remuneradas que van más allá de la impartición de clases. Esta realidad subraya la disparidad entre las expectativas institucionales y la falta de reconocimiento, tanto económico como académico, para las tareas que realizan los PTP, lo que repercute directamente en su bienestar y desarrollo profesional.

Organizamos diversos eventos culturales a lo largo del año, que reflejan la filosofía del departamento. Todo este trabajo se realiza de forma voluntaria, en horas libres o dentro del horario de clase, sin remuneración. A pesar de la carga de trabajo que implica, es una tradición que se disfruta y que forma parte esencial de la identidad del departamento (E1FMa).

La actitud de esta docente evidencia un nivel de compromiso con el departamento y los estudiantes que, en términos generales, sería más característico de un PTC. No obstante, su carga académica de 25 horas le permite concentrarse exclusivamente en la docencia dentro de la UNISON, a diferencia de la mayoría de los PTP, quienes suelen combinar su labor en la institución con otros empleos. Esta condición le brinda mayor estabilidad y disponibilidad para participar en actividades extracurriculares, favoreciendo su integración en la vida académica y cultural del departamento, lo que a su vez refuerza su sentido de pertenencia institucional.

El sistema de contratación en la UNISON refleja una estructura jerárquica que privilegia a los profesores con contratos indeterminados, quienes disfrutan de mayor estabilidad laboral y acceso a beneficios, en contraste con aquellos con contratos temporales. Aunque los avances sindicales han permitido mejorar algunos aspectos de las condiciones laborales de los PTP, persisten obstáculos significativos en cuanto a la carga laboral, la remuneración y las oportunidades de desarrollo académico. La búsqueda de un contrato indeterminado emerge como una meta crucial para los PTP, al representar no solo una mayor estabilidad, sino también un acceso más equitativo a recursos y oportunidades dentro de la academia. No obstante, el proceso de alcanzar la indeterminación y, posteriormente, ascender en la jerarquía académica, sigue estando limitado por factores burocráticos y la carga excesiva de trabajo no reconocido. Esto plantea un desafío continuo para los PTP quienes, a pesar de su contribución esencial al sistema educativo, se ven restringidos en su progreso profesional debido a las condiciones laborales actuales.

4.1.2 Caso 2. Universidad Estatal de Sonora

La UES (2024) es una institución pública de educación superior con una sólida trayectoria en la formación de profesionales en Sonora, México. Su origen se remonta a 1980, con la creación del Patronato para el Fomento de la Educación Superior en San Luis Río Colorado, cuyo propósito

era establecer una universidad que ofreciera programas académicos a nivel superior. Este esfuerzo se materializó con la apertura de la Universidad de San Luis Río Colorado, la cual inició con 300 estudiantes en cinco programas académicos: Contaduría Pública, Administración de Empresas, Ingeniería Civil, Ingeniería Industrial e Ingeniería Agrónoma.

En 1983, la institución evolucionó con la creación del Centro de Estudios Superiores del Estado de Sonora (CESUES) mediante la Ley número 28, lo que permitió la expansión de su oferta educativa en diversas regiones del estado. Como parte de esta expansión, en 1984 se establecieron en Hermosillo la Escuela Superior de Geociencias y la Escuela Superior de Horticultura. Ese mismo año, en Navojoa, se inauguró la Escuela Superior de Acuicultura con la carrera de Ingeniería en Acuicultura. Sin embargo, en 1992, se crearon las unidades académicas de Hermosillo y Navojoa, reemplazando a las escuelas superiores y consolidando su estructura organizativa.

En 2008, la universidad inició un proceso de descentralización administrativa y académica, lo que permitió consolidar una mayor autonomía en sus unidades académicas y fortalecer su impacto en distintas regiones del estado. Este cambio contribuyó a mejorar la toma de decisiones a nivel local, facilitando la adaptación de sus programas educativos a las necesidades del entorno. Aunque este proceso de descentralización permitió ampliar su cobertura, también planteó retos administrativos, como la distribución equitativa de recursos y la implementación de políticas homogéneas en todas sus unidades.

En 2012, la institución cambió su nombre a Universidad Estatal de Sonora, reflejando su consolidación como universidad pública con una oferta educativa diversificada y un compromiso con el desarrollo estatal. Desde entonces, ha enfocado sus esfuerzos en mejorar la calidad académica, fortalecer la vinculación con el sector productivo y ampliar su cobertura educativa.

Para 2023, la UES registró un total de 15,261 estudiantes y una oferta de 19 licenciaturas, 12 ingenierías, 5 maestrías y 4 licenciaturas virtuales en un total de cinco Unidades Académicas ubicadas en San Luis Río Colorado, Magdalena, Hermosillo, Navojoa y Benito Juárez. Su modelo educativo promueve el aprendizaje basado en competencias y la formación de profesionistas con un alto sentido de responsabilidad social, preparados para desempeñarse en ámbitos locales, nacionales e internacionales. Además, se ha consolidado como una institución

con un enfoque de equidad e inclusión, asegurando oportunidades de acceso y permanencia para estudiantes de diversas condiciones socioeconómicas.

Actualmente, la UES es una de las principales universidades públicas del estado de Sonora, con un compromiso constante con la mejora continua, la pertinencia educativa y el desarrollo sostenible, contribuyendo a la formación de cuadros profesionales que impulsan el crecimiento económico y social de la región.

En términos administrativos, la UES opera bajo un modelo de gobernanza que combina órganos colegiados y figuras unipersonales, tales como el rector, los directores de unidad académica y los jefes de programa. Aunque su presupuesto es considerablemente menor que el de la UNISON, ha logrado posicionarse como una institución clave en la formación de profesionales de nivel medio y superior, abasteciendo tanto al sector público como al privado con egresados capacitados en distintas áreas del conocimiento.

Su estructura organizativa es compleja, ya que articula múltiples divisiones académicas y programas con un enfoque en la vinculación con el sector productivo. Además, su crecimiento ha estado acompañado de un incremento en el número de posgrados, algunos de los cuales han sido incorporados al SNP, reflejando un esfuerzo por fortalecer su nivel académico y de investigación.

En la UES, al igual que en la UNISON, las condiciones laborales de los profesores son reguladas mediante el CCT y el EPA. Estos documentos señalan que el mecanismo de ingreso de los PTP es mediante el concurso de evaluación curricular: La UES considera un tabulador para sus PTP que consta de tres niveles. Para el primer nivel, se requiere poseer un título de licenciatura y tener al menos dos años de experiencia académica o profesional, o bien, contar con un título de maestría. En el segundo nivel, es necesario poseer un título de maestría y al menos dos años de experiencia, o un doctorado. Finalmente, para acceder al tercer nivel, se exige la posesión de un doctorado y dos años de experiencia académica o profesional (UES, 2021).

Los profesores de asignatura en la UES tienen como principal responsabilidad la enseñanza de asignaturas, talleres, seminarios o laboratorios, además de realizar labores de asesoría, tutoría y gestión académica. Al igual que en la UNISON, la remuneración de estos profesores se basa en la cantidad de horas-clase impartidas. El CCT estipula la remuneración según los tres niveles del tabulador: el nivel 1 recibe \$381 por hora, el nivel 2 obtiene \$438 y el

nivel 3 recibe \$571 por hora. En consecuencia, si un profesor de la UES imparte en promedio 16.9 horas y pertenece al nivel 1, su salario mensual es de \$6,438, mientras que, si pertenece al nivel 3, su salario asciende a \$9,657 (UES, 2018). En esta institución, el grueso de los PTP se ubica en el nivel inferior del tabulador, lo que está a tono con la escolaridad de su plantilla, puesto que prácticamente la mitad de los PTP cuentan solo con la licenciatura (ver tabla 4.2). Esto implica que, a pesar de su función clave en la docencia, estos profesores enfrentan limitadas oportunidades de promoción y estabilidad laboral. Además, la carga de trabajo, la posición en el tabulador y la distribución de horas pueden llevar a condiciones de pluriempleo, una realidad común en muchas universidades públicas en México.

Tabla 10

Profesores de tiempo parcial por carácter del contrato y nivel tabular, UES, 2022

Total planta académica	1041
Total PTP	668 (64.2%)
Carácter del contrato	
Determinado	655 (98.1%)
Indeterminado	13 (1.9%)
Nivel en el tabulador	
Nivel 1	354 (53.0%)
Nivel 2	218 (32.6%)
Nivel 3	96 (14.4%)

Fuente: Elaboración propia con datos de la Plataforma de Transparencia (UES, 2022).

Desde 1985 opera el Sindicato Único de Trabajadores de la Universidad Estatal de Sonora (SUTUES), que agrupa tanto a trabajadores administrativos como académicos. Debido a esta composición mixta, sus demandas laborales deben atender las necesidades de ambos sectores. Esta distribución se refleja en la integración de su Comité Ejecutivo. En 2023, este comité se conformó por 12 secretarías, de las cuales solo el 17% estaban ocupadas por PTP, mientras que el 42% correspondía a PTC y el resto a personal administrativo.

A diferencia del STAUS, sindicato exclusivo para académicos, en el SUTUES la representación de los PTP queda opacada por la presencia de los PTC y del personal administrativo, lo que responde a un enfoque más amplio en sus demandas (SUTUES, 2023). Además, el SUTUES se ha distinguido por su cercanía con la rectoría y al gobierno estatal, lo que se refleja en su historial de conflictos laborales. En sus casi cuatro décadas de existencia, el

sindicato no ha registrado huelgas, ya que las negociaciones han resultado en acuerdos rápidos. Aunque en 2024 estalló una huelga, esta fue declarada inexistente, por lo que no se considera legalmente como tal.

La estabilidad laboral ha experimentado un deterioro generalizado en diversos sectores debido a la flexibilización del empleo (Canessa et al., 2019). En la UES, la indeterminación, la forma más cercana de estabilidad, es prácticamente inexistente, ya que solo el 1.9% de los PTP cuenta con un contrato indeterminado.

La acción sindical y las decisiones institucionales son factores clave para comprender la situación laboral de los PTP en la UES. En términos generales, sus condiciones son desfavorables. Por ejemplo, el 98% de los PTP tiene contratos determinados, lo que los obliga a esforzarse cada semestre por mantener su empleo. Esto también explica la baja antigüedad laboral de estos docentes. Además, las prestaciones sociales son limitadas: no cuentan con INFONAVIT ni ISSSTESON si no tienen al menos siete horas de docencia, y el seguro de gastos médicos mayores solo se otorga a quienes tienen un contrato indeterminado, sin importar su carga académica.

A diferencia de otras universidades, en la UES no se exige un contrato indeterminado para aspirar a una promoción a tiempo completo. Sin embargo, el PTP debe solicitarla al presidente de la Comisión de Evaluación y Dictaminación del Ingreso y Promoción (CEDIP), siempre que exista disponibilidad presupuestaria. Además, debe presentar el acta de grado o título de maestría o doctorado en el área de conocimiento correspondiente (UES, 2021).

Aun así, la indeterminación sigue siendo una meta difícil de alcanzar para los PTP en la UES. Incluso los PTC enfrentan esta precariedad, pues el 20% de ellos tiene contratos determinados (UES, 2022). Si bien algunos PTP han logrado obtener plazas de tiempo completo, en muchos casos estos nombramientos han sido temporales. Entrevistas realizadas a docentes revelan que tres profesores recibieron un nombramiento como PTC solo por un semestre. De estos, solo uno continuaba como PTC con contrato determinado al momento de la entrevista, por lo que se veía en la necesidad de conservar su empleo como PTP en la UNISON.

¿Y cuándo podría conseguir la indeterminación? (como PTC en UES)

Cuando rectoría quiera, puede ser que nunca. Aquí tenemos compañeros que tienen muchos años, como PTP o PTC, y cada semestre renuevan su contrato (A1MDa).

La inestabilidad laboral y la limitada acción sindical han permitido que la UES mantenga un mayor control sobre la asignación de cargas laborales a los profesores. Este mecanismo facilita la administración de los recursos humanos y agiliza el reclutamiento docente. La asignación de carga académica recae en el jefe de carrera, quien prioriza a los profesores que han obtenido contratos a través de concursos en al menos tres ocasiones, lo que les otorga el derecho a la “asignación directa”. Además, el jefe de carrera evalúa el desempeño docente con base en las opiniones de los estudiantes. En este sentido, los PTP obtienen mejores calificaciones que los PTC en estas evaluaciones (9.3 y 9.1, respectivamente), lo que se explica en parte por la relevancia de estas calificaciones en los procesos de recontractación.

Según el EPA, la asignación directa se concede a docentes que han logrado un contrato por tiempo determinado en tres ocasiones mediante concursos de evaluación curricular o que ingresaron a la institución antes de 2013 y han laborado al menos seis semestres en la UES, siempre que sus evaluaciones de desempeño sean satisfactorias. Si las vacantes no pueden cubrirse con la planta académica existente, se emiten convocatorias para plazas temporales, cuyos aspirantes son evaluados por los propios académicos.

La asignación directa implica que el profesor deja de participar en procesos de concurso y evaluación curricular. En su lugar, se le asigna directamente una carga académica para el próximo semestre. Esto simplifica el proceso y evita la necesidad de competir con otros candidatos. Para algunos, esto significa asegurarse un espacio en la institución de manera más rápida y sin la incertidumbre de los concursos (A2MM).

No obstante, esta aparente ventaja pierde valor, ya que la asignación directa no cuenta como antigüedad laboral, lo que favorece a la universidad al mantener a los docentes en condición de contratados por obra determinada. Además, aunque garantiza la recontractación, no asegura la cantidad de horas de clase asignadas, que pueden variar desde el máximo posible (26) hasta solo unas pocas horas.

Aunque tengo asignación directa, esta condición no garantiza la cantidad de horas. En este semestre, me dieron pocas horas de clase, misma situación que otros profesores y

tuve que competir en un concurso por las horas que necesitaba. En ocasiones debo solicitar horas a diferentes jefes de carrera y esperar a recibir una asignación (E2FD).

La estabilidad laboral para los PTP en las instituciones universitarias representa un aspecto crucial en el panorama educativo actual. La disparidad entre la UNISON y la UES en cuanto a la obtención de contratos indeterminados resalta la complejidad de la situación. Mientras que en la UNISON estos contratos representan una aspiración alcanzable para un porcentaje significativo de PTP, en la UES esta posibilidad es escasa, lo que crea una brecha en las oportunidades laborales y de desarrollo profesional entre los docentes de ambas instituciones.

La lucha por la indeterminación refleja una búsqueda de equidad y estabilidad en el ámbito laboral académico. Los profesores que persiguen una carrera dentro de la universidad no solo buscan seguridad en el empleo, sino también la eliminación de barreras que limitan su crecimiento y desarrollo, pues la obtención de contratos indeterminados garantiza la estabilidad y las puertas a oportunidades de crecimiento académico y profesional, como becas y apoyos para investigación.

Sin embargo, el proceso para alcanzar la indeterminación está marcado por desafíos burocráticos y académicos, desde la espera para la apertura plazas por parte del departamento, la falta de transparencia en los concursos o la poca claridad que se tiene en los documentos oficiales sobre como concretar la indeterminación, lo que pone de manifiesto la necesidad de reformas en los sistemas de contratación y promoción laboral. Por otro lado, la asignación directa, aunque proporciona cierta estabilidad, no resuelve las preocupaciones sobre equidad y transparencia en la distribución de cargas académicas.

Las condiciones y dinámicas laborales de los PTP están profundamente influenciadas por la flexibilidad en el empleo (Blanch, 2003). En el caso de la UES, esta flexibilidad no es la excepción, ya que la interacción del profesor con sus superiores juega un rol determinante en su situación laboral. Desde la continuidad en la institución hasta el grado de estabilidad alcanzable, las relaciones con los jefes de carrera se vuelven cruciales.

Los jefes de carrera tienen una influencia considerable en las condiciones laborales de los PTP al ser responsables de asignar las clases de cada semestre. En los programas donde los jefes

tienen una mayor estabilidad, es decir, cuando permanecen en su cargo por varios años, los profesores logran establecer relaciones laborales más sólidas y desarrollan una mayor confianza en sus superiores. Esto, a su vez, contribuye a que los PTP experimenten una mayor sensación de seguridad laboral.

Tengo una excelente relación con mi jefa actual, ella es quien me ha programado clases los últimos 3 años. Además, cuando renuncié por otra oportunidad y decidí regresar tiempo después, me volvió a contratar rápidamente y, aunque no depende completamente de ella, confío en que me asigne mi carga completa cada semestre, hace lo que puede (E2MMa).

Algunos participantes en este estudio expresaron tener relaciones positivas con sus superiores, destacando el apoyo recibido en diversas circunstancias, ya fuera en la gestión de su carga laboral, como reconocimiento profesional o en el establecimiento de relaciones colegiadas.

Al entrar el nuevo jefe, me confió una comisión distinta que no estaba siendo bien atendida, pues confiaba en mis capacidades para realizar esa labor, de hecho, puedo decir que tengo una relación más amena con el nuevo jefe respecto al anterior (E2MMb).

Sin embargo, no todos los profesores compartieron este nivel de interacción. Algunos describieron relaciones caracterizadas por la formalidad y la distancia, con una interacción mínima o inexistente con sus superiores. Esta dinámica puede explicarse por la naturaleza intermitente de la carga laboral de los PTP o por la rotación frecuente de los jefes en la UES.

La calidad de la relación laboral depende en gran medida del jefe que tengas. Durante los aproximadamente 8 años que llevo aquí, he tenido alrededor de 7 jefes diferentes. Algunos de estos jefes son más comprensivos y solidarios, mientras que otros no muestran el mismo nivel de apoyo o confianza en sus subordinados (C2MMb).

Estas experiencias evidencian diversas realidades para los PTP en cuanto a su relación con los superiores. En primer lugar, está la figura del jefe estable, que inspira confianza en los docentes y mejora sus condiciones laborales. En segundo lugar, están los profesores que, a pesar de los cambios frecuentes en la jefatura, han logrado establecer relaciones positivas. No obstante, el último ejemplo revela el desafío de la rotación de superiores, lo que obliga a los PTP a

adaptarse a diferentes personalidades y estilos de liderazgo para garantizar la continuidad de su carga académica y su estabilidad laboral.

En conclusión, la calidad de las relaciones entre los PTP y sus superiores en la UES tiene un impacto directo en la estabilidad laboral de los profesores. La estabilidad de los jefes de carrera facilita el establecimiento de relaciones de confianza, mientras que la rotación frecuente de estos genera incertidumbre y desafíos en la búsqueda de estabilidad por parte de los PTP. Por tanto, las dinámicas de poder dentro de la institución y la permanencia en los cargos de liderazgo son factores clave para entender la precariedad o estabilidad que enfrentan los PTP en la UES.

4.1.2.1 Carga académica

El tiempo de contratación influye significativamente en la manera en que los PTP gestionan sus responsabilidades laborales dentro y fuera del ámbito académico. En la UES, los PTP con cargas horarias superiores a 15 horas semanales suelen involucrarse en tareas adicionales no contempladas en sus contratos, mientras que aquellos con menor carga se limitan mayormente a la docencia, complementando su salario con actividades ajenas a la academia. Este patrón sugiere que la carga horaria no solo impacta sus ingresos, sino también su nivel de integración institucional.

Si bien la alta carga de trabajo puede interpretarse como una estrategia para obtener visibilidad y méritos institucionales (López et al., 2016), también responde a la inseguridad laboral que caracteriza estos puestos. La falta de certeza sobre la continuidad del empleo obliga a algunos profesores a asumir más actividades de las contratadas, con la esperanza de asegurar futuras asignaciones. Sin embargo, esto no siempre se traduce en estabilidad, pues la distribución de horas sigue dependiendo de decisiones administrativas poco transparentes. No obstante, la distinción entre quienes realizan estas actividades adicionales de forma voluntaria ya sea para avanzar en el escalafón o sin un interés específico en obtener ventajas, y quienes lo hacen por temor a repercusiones laborales en su programación futura es difícil de trazar.

Soy comisionado de deportes, encargado de la vinculación con el sector privado, si hay distintos concursos o eventos nos mandan a nosotros. Esta semana saldremos de la ciudad por asuntos de la universidad, eso no se nos paga. Me encanta lo que hago, pero

una vez dije que no podía cumplir con algo que me solicitaron por la premura y tuve miedo de que no me volvieran a contratar, pero no fue el caso (B2ML).

Este testimonio ilustra cómo la participación en tareas extracurriculares, aunque valorada informalmente, no se traduce en reconocimiento institucional ni económico. Además, deja entrever el temor subyacente de los PTP a perder su empleo si no cumplen con demandas adicionales, incluso cuando estas no forman parte de sus responsabilidades contractuales.

Las actividades esenciales como la preparación de clases, la revisión de exámenes y la participación en reuniones académicas son fundamentales para la docencia, pero no se reconocen como "extras" que puedan mejorar la posición de los PTP dentro de la institución. Esto genera una sobrecarga de trabajo que no es compensada, ni salarial ni simbólicamente.

La carga de responsabilidades fuera de las clases es molesta. Las horas de planificación y gestión asignadas no están reflejadas en mi horario, generando desafíos para cumplir con estas tareas (C2MMb).

En este sentido, queda claro que la remuneración de los PTP no contempla las actividades adicionales desempeñadas fuera de su horario formal, a pesar de ser tareas cruciales para el ejercicio de su labor docente y para mantener su empleo. La situación de los PTP refleja un equilibrio delicado entre las exigencias laborales y la necesidad de estabilidad. La institucionalización de la precariedad laboral en la UES, y la falta de reconocimiento formal de sus esfuerzos, subrayan la vulnerabilidad que caracteriza el empleo de los PTP en el contexto de la educación superior.

El pluriempleo es una estrategia recurrente entre los PTP para compensar la inestabilidad de sus ingresos; sin embargo, la fragmentación laboral impone límites a su participación en proyectos institucionales que podrían consolidar su posición dentro de la universidad. Dado que la continuidad de su carga de trabajo no está asegurada para el siguiente ciclo, estos profesores deben manejar cuidadosamente sus horarios ya saturados si desean involucrarse en proyectos adicionales, ya sean de menor o mayor magnitud, pues su carga académica actual restringe su capacidad para obtener un empleo adicional a tiempo completo.

La asignación más baja que he tenido consta de solo 4 horas de clases. Debido a la falta de seguridad en la asignación de clases, me veo obligada a trabajar en múltiples lugares.

No puedo depender completamente de la universidad a pesar de mi asignación directa, ya que necesito mantener a mis hijos y no puedo permitirme depender exclusivamente de la institución (E2FD).

Lo anterior refleja la precariedad laboral que enfrentan muchos PTP, particularmente aquellos que también asumen responsabilidades familiares. Aquí se ejemplifica como la asignación directa no es sinónimo de estabilidad económica y laboral. La incertidumbre en la cantidad de horas asignadas impide consolidar una relación estable con una sola institución, dificultando su crecimiento profesional y aumentando su carga de estrés.

Entre estos profesores hay PTP que están altamente comprometidos con su carrera académica, buscando oportunidades para contribuir no solo en la enseñanza, sino también en la gestión, la investigación y otras actividades dentro de la institución. Su capacidad para administrar eficientemente múltiples empleos y responsabilidades demuestra su dedicación y adaptabilidad en el ámbito académico.

Sin embargo, la inestabilidad laboral que enfrentan, aunado con la necesidad de buscar trabajos complementarios para garantizar su estabilidad financiera, se complican con las inconsistencias de la institución al momento de asignar la carga docente. A pesar de estos obstáculos, muchos PTP continúan demostrando un compromiso constante con su desarrollo profesional y con la búsqueda de oportunidades de crecimiento en el ámbito académico.

Nos asignaron la carga a mediados de enero, por lo tanto, ya no existe la oportunidad de buscar en otras instituciones porque las clases ya están cubiertas, y resulta difícil encontrar más horas cuando la carga que se asigna aquí es insuficiente (A2MM).

Este problema refleja una paradoja institucional: los PTP deben buscar múltiples empleos para garantizar estabilidad financiera, pero la universidad asigna su carga demasiado tarde en el ciclo académico, limitando sus opciones de trabajo externo. La falta de previsión en la gestión de cargas laborales es un obstáculo adicional para su desarrollo profesional.

Ante estas condiciones, surge la interrogante de por qué los PTP deciden continuar en estos puestos. Las razones varían, desde la falta de oportunidades laborales alternativas en la región, hasta la existencia de compromisos personales o familiares que limitan su disponibilidad

para empleos de tiempo completo. Además, algunos ven su empleo como PTP como una etapa transitoria en su carrera académica, con la esperanza de acceder eventualmente a una posición más estable y mejor remunerada.

Las condiciones laborales de los PTP en la UES reflejan un entorno de precariedad estructural y escasas oportunidades de crecimiento profesional. Aunque el mecanismo de asignación directa proporciona cierta continuidad laboral, no resuelve las problemáticas de fondo, como la falta de contratos indeterminados, el desequilibrio en la representación sindical y la influencia de las dinámicas de poder entre superiores y docentes. Las relaciones con los jefes de carrera son determinantes para la estabilidad de los PTP y la alta rotación de estos líderes afecta negativamente la continuidad y estabilidad de los profesores. En resumen, la UES ofrece un entorno laboral menos favorable en comparación con la UNISON, donde la búsqueda de estabilidad se enfrenta a numerosos desafíos burocráticos y a una limitada capacidad de los PTP para mejorar sus condiciones.

La comparación con UNISON sugiere que, aunque ambas instituciones comparten retos similares, la gestión de carga académica en la UES es más inconsistente, lo que contribuye a la inseguridad laboral. La falta de un esquema claro para la progresión y consolidación de los PTP dentro de la universidad genera una relación de dependencia con las decisiones administrativas, reforzando un círculo vicioso de inestabilidad y precariedad.

En este sentido, el análisis de la carga académica no puede separarse de las condiciones laborales en general. La sobrecarga de responsabilidades, la ausencia de reconocimiento institucional y la inseguridad en la asignación de horas no solo afectan el desempeño de los PTP, sino que perpetúan un modelo de empleo en el que la estabilidad es un privilegio, no un derecho.

El análisis de las condiciones laborales de los PTP en las IES de Sonora evidencia una estructura de contratación caracterizada por la precariedad y la inestabilidad. A pesar de que tanto la UNISON como la UES dependen significativamente de estos docentes para la impartición de clases, las oportunidades de estabilidad laboral y desarrollo profesional siguen siendo limitadas. Esto se debe, en gran parte, a que los mecanismos institucionales de promoción y asignación de carga académica favorecen principalmente a los PTC, reforzando una jerarquía laboral que margina a los profesores con contratos eventuales.

La UNISON ha desarrollado estrategias más estructuradas para mejorar las condiciones de los PTP, en gran parte gracias a la influencia del sindicalismo universitario. Si bien no ha logrado eliminar la precarización, el sindicato ha conseguido avances en la regulación del empleo, facilitando el acceso a contratos indeterminados para ciertos profesores. No obstante, estos beneficios dependen de factores como la antigüedad y el cumplimiento de requisitos académicos exigentes, los cuales pueden ser inaccesibles para docentes que dividen su tiempo entre varias instituciones.

En contraste, en la UES, el sindicato ha tenido un impacto limitado en la mejora de las condiciones laborales de los PTP. Esto se traduce en una menor estabilidad y en un número significativamente bajo de contratos indeterminados. Aunque la asignación directa de carga académica podría interpretarse como un mecanismo de continuidad laboral, en la práctica no garantiza estabilidad, ya que el número de horas asignadas varía sin un criterio transparente. Esta situación deja a los PTP en una posición de vulnerabilidad, pues su permanencia en la institución depende de decisiones administrativas sujetas a cambios constantes.

Uno de los principales factores que contribuyen a la precarización de los PTP es la estructura de la carga académica. La remuneración de estos docentes se basa exclusivamente en el número de horas clase, sin tomar en cuenta el tiempo adicional requerido para la preparación de materiales, la revisión de tareas y exámenes, o la participación en actividades académicas y administrativas. Este modelo de contratación ignora el trabajo no remunerado que los profesores realizan fuera del aula, generando una brecha entre el esfuerzo real y la compensación económica.

Mientras que en la UNISON algunos PTP han logrado negociar mejores condiciones en términos de estabilidad y carga laboral, en la UES la falta de una estructura sindical fuerte limita las posibilidades de mejorar sus condiciones. En ambos casos, sin embargo, los profesores de tiempo parcial enfrentan el desafío de compaginar múltiples empleos para asegurar un ingreso suficiente, lo que impacta su disponibilidad para el desarrollo profesional y su integración en la vida universitaria.

La permanencia de los PTP en estas condiciones responde a una combinación de factores estructurales y personales. Por un lado, la escasez de oportunidades laborales fuera del ámbito académico obliga a muchos docentes a aceptar contratos precarios con la esperanza de obtener

una posición más estable en el futuro. Por otro lado, el arraigo hacia la docencia y el compromiso con la educación superior llevan a estos profesores a permanecer en un sistema que ofrece pocas garantías de estabilidad.

Sin embargo, la precarización del empleo de los PTP no solo afecta a los docentes, sino también a la calidad educativa y al funcionamiento de las instituciones de educación superior. La falta de estabilidad limita la continuidad en los programas académicos y dificulta la consolidación de proyectos de investigación y gestión universitaria.

Ante esta realidad, es fundamental repensar las políticas institucionales y los modelos de contratación para garantizar mejores condiciones laborales para los PTP. La experiencia de la UNISON muestra que el fortalecimiento del sindicalismo puede generar avances en la regulación del empleo, aunque estos avances sigan siendo insuficientes. La UES, por su parte, necesita una reestructuración de sus mecanismos de asignación de carga y promoción docente para evitar que la asignación directa perpetúe la inestabilidad.

Garantizar condiciones más equitativas para los PTP no solo implica reconocer su papel esencial en la educación superior, sino también avanzar hacia un sistema universitario más justo y sostenible. La desigualdad en la contratación y el acceso a beneficios laborales entre PTP y PTC evidencia una brecha estructural que requiere ser atendida con reformas integrales. Solo así será posible construir un modelo de educación superior que valore de manera equitativa el trabajo docente y promueva un desarrollo profesional basado en el mérito y la estabilidad, en lugar de en la precarización y la incertidumbre.

Capítulo 5. Sentido del Trabajo

Este capítulo aborda el significado del trabajo para los PTP, desde las experiencias y reflexiones que surgen en torno a su labor docente. Lejos de ser únicamente un medio para generar ingresos, el trabajo adquiere sentidos particulares, los cuales emergen en tensión con las condiciones laborales precarias que enfrentan. Aunque sus contratos son temporales, sus beneficios escasos y la continuidad laboral incierta, los PTP desarrollan un compromiso sostenido con la docencia. Este análisis parte de la pregunta central sobre cuál es el significado que adquiere el trabajo para los PTP de la UNISON y de la UES, y cómo influyen en este la institución donde laboran, las condiciones laborales y sus funciones. Asimismo, se exploran aspectos como los motivos que los llevan a iniciar y permanecer en la docencia, la importancia que atribuyen a su rol dentro de la universidad, sus metas profesionales y expectativas laborales, así como las diferencias entre ambos contextos institucionales. A partir de ello, se indaga cómo estos sentidos se construyen, se sostienen o se negocian en un entorno marcado por la inestabilidad.

Desde el interaccionismo simbólico (Blumer, 1982), el significado del trabajo no es una categoría fija, sino que se construye y modifica a partir de la interacción con el entorno. Así, la concepción que los PTP tienen de la docencia se forma en diálogo con sus experiencias previas, las prácticas de sus colegas y los marcos institucionales en los que trabajan. Pero esta construcción es también individual: cada docente interpreta y valora su rol según sus propias trayectorias, tensiones internas y posibilidades de acción. En este proceso, las creencias sobre el propósito de la enseñanza, la vocación y las aspiraciones profesionales se entrelazan con los desafíos materiales y simbólicos que impone la precariedad.

Una dimensión clave en esta construcción simbólica es la vivencia cotidiana de la precariedad. Contratos por tiempo determinado, incertidumbre sobre la carga académica, falta de beneficios, ausencia de reconocimiento institucional y necesidad de emplearse en varias instituciones son elementos estructurales que moldean su día a día. Estas condiciones no solo limitan el desarrollo profesional, sino que también condicionan el tipo de relación que los docentes pueden establecer con su trabajo, la institución y sus estudiantes. No obstante, el análisis revela que el significado del trabajo no desaparece bajo estas condiciones, sino que se transforma, se complejiza e incluso, en ocasiones, se refuerza.

Este fenómeno, si bien se observa con particular claridad en el contexto sonorenses, es representativo de una tendencia más amplia en la educación superior mexicana, en la que los PTP representan la mayoría del personal académico, pero siguen estando al margen de las políticas institucionales de desarrollo y reconocimiento. Su salario, calculado exclusivamente con base en las horas clase impartidas, ignora el tiempo dedicado a la preparación de materiales, la revisión de trabajos o el acompañamiento académico, reproduciendo una visión reducida del trabajo docente. Esta desconexión entre lo que hacen y lo que se reconoce incide directamente en cómo se sienten valorados y en cómo resignifican su permanencia en la universidad.

Pese a estas condiciones, la permanencia de los PTP no puede leerse exclusivamente como resignación o falta de alternativas, sino como una decisión que conlleva contradicciones internas y negociaciones personales. Muchos de ellos no se aferran a la docencia únicamente por vocación, sino también por una expectativa (a veces remota) de acceder a mejores condiciones, o porque no encuentran opciones laborales más viables. El sistema universitario, al depender de su trabajo sin ofrecer garantías mínimas, genera una paradoja: los necesita, pero no los reconoce plenamente.

En este contexto, se identifican tres motivaciones principales para la permanencia del PTP en la academia. Primero, el vínculo con los estudiantes como fuente de sentido. La interacción directa con el estudiantado es una de las razones más frecuentes que dan los PTP para continuar en la docencia. Muchos encuentran en esa relación una forma de realización personal y profesional. Sentirse útiles, ver los avances de los alumnos y contribuir a su formación profesional y humana otorgan un profundo valor a su labor, más allá del salario o del contrato. Esta relación, sin embargo, no siempre es sencilla: también implica desgaste emocional, frustración o desencanto. Pero, aun en esos casos, los docentes resignifican la relación como parte esencial de su identidad profesional.

En segundo lugar, ven la docencia como espacio de actualización y aprendizaje continuo. A pesar de la sobrecarga laboral y la falta de incentivos, varios docentes ven en su trabajo una oportunidad para mantenerse actualizados, ya sea porque están cursando posgrados, participando en proyectos o porque simplemente la práctica docente les exige estudiar constantemente. En este sentido, el aula se convierte en un espacio de autoformación, donde enseñar también implica

aprender. Este aspecto refuerza su sentido de pertenencia a la universidad, aunque no siempre se traduzca en reconocimiento formal.

Finalmente, la aspiración a una plaza de tiempo completo como horizonte simbólico. Aunque saben que las plazas de tiempo completo son escasas y los requisitos difíciles de alcanzar, muchos PTP continúan alimentando la esperanza de obtenerlas. Esta expectativa funciona como un horizonte simbólico: mantiene viva la motivación y justifica los esfuerzos adicionales, incluso si nunca se concreta. Esta aspiración convive con la frustración y la incertidumbre, pero también con una voluntad de permanencia que se sostiene en la posibilidad (remota pero latente) de reconocimiento institucional.

Estos tres motivos no son excluyentes ni estáticos. Al contrario, se entrelazan, se reconfiguran y a veces entran en conflicto. Un profesor puede sentirse profundamente motivado por sus estudiantes, pero agotado por la falta de tiempo para su formación; puede desear una plaza de tiempo completo, pero también saber que su edad, su disciplina o su número de horas lo excluyen. Estas contradicciones son centrales en el análisis: el significado del trabajo para los PTP no se da a pesar de la precariedad, sino en medio de ella.

En los siguientes apartados se profundiza en cómo estos significados se construyen y negocian cotidianamente, con base en testimonios que dan cuenta de las tensiones, compromisos, renunciaciones y esperanzas que atraviesan a quienes, desde condiciones inciertas, han decidido seguir enseñando.

5.1 El estudiante. Principal fuente de satisfacción laboral

En la educación superior mexicana, la tensión entre docencia e investigación ha transformado de manera profunda las estructuras de reconocimiento académico. La implementación de políticas públicas orientadas a incentivar la investigación —como los sistemas de evaluación del desempeño docente y programas de estímulos— ha consolidado un modelo universitario que asocia el prestigio académico con la producción científica, desplazando la enseñanza a un segundo plano institucional (Soto, 2020). Esta dinámica ha afectado directamente a los PTP, quienes centran su actividad en la docencia, situándolos en una posición de menor visibilidad, menores incentivos y limitado acceso a la estabilidad laboral.

Ya desde los años ochenta, Guevara (1986) advertía sobre el debilitamiento del modelo del catedrático tradicional, figura central de la universidad liberal centrada en la formación. Según el autor, ese perfil docente fue sustituido por el académico-investigador profesionalizado, más valorado por su productividad científica que por su capacidad pedagógica. Este cambio, lejos de ser neutral, tuvo implicaciones estructurales en la valoración del trabajo de quienes se dedican a enseñar, particularmente en el caso de los PTP, cuyo rol ha sido minimizado dentro de la jerarquía universitaria.

La priorización de la investigación en las políticas institucionales ha consolidado una lógica que relega la enseñanza a un lugar secundario, afectando la percepción y valoración del trabajo de los PTP. Sin embargo, esta situación revela una tensión fundamental: si bien la investigación es una función sustantiva de la universidad, es la docencia la que constituye su esencia como institución educativa. Esta contradicción adquiere especial relevancia en el caso de los PTP, quienes, a pesar de desempeñar una labor sustantiva en la formación de profesionales, no gozan del reconocimiento ni de las condiciones necesarias para ejercer plenamente su labor.

Frente a estas condiciones, el significado del trabajo para los PTP se construye, en buena medida, en la relación con los estudiantes. La interacción cotidiana en el aula representa no solo una fuente de satisfacción profesional, sino también un elemento central en la construcción del sentido de su labor. Para muchos docentes, el aula es el espacio donde experimentan reconocimiento, no institucional, sino humano; donde pueden observar el impacto directo de su trabajo en la trayectoria académica y personal del estudiante.

Por lo tanto, uno de los motivos de permanencia para los PTP es la satisfacción que encuentran en la formación de estudiantes. La posibilidad de contribuir al desarrollo académico y personal de los jóvenes es percibida como una gratificación que, en muchos casos, supera las limitaciones del empleo. Para estos profesores, ver el progreso y éxito de sus estudiantes se convierte en una recompensa que justifica su esfuerzo diario y que los motiva a seguir actualizándose y mejorando constantemente en su área de conocimiento.

La concepción que los PTP tienen sobre su labor docente varía considerablemente, abarcando desde una visión enfocada en el impacto directo en la formación de los estudiantes hasta una comprensión más amplia que contempla la enseñanza como una contribución al bienestar social. Según Saroyan y Amundsen (2004), el significado que los docentes atribuyen a

su trabajo se relaciona estrechamente con su capacidad para influir en los estudiantes, lo que coincide con el enfoque de muchos PTP, quienes ven en su labor una oportunidad de dejar su marca en la vida académica y personal de sus alumnos. Esta visión resalta la función de la docencia como base de la formación de los futuros profesionales, elemento que, a su vez, repercute en la estructura social y en el desarrollo del país.

La docencia constituye el pilar de cualquier individuo, contribuyendo a mantener la sociedad en equilibrio y saludable. En mi caso, mi objetivo académico es aportar al máximo durante la formación de los estudiantes, para que puedan enfrentar y resolver las dificultades que surgen en la sociedad (E1FMb).

Este testimonio refleja una de las formas más consistentes de identificación con el rol laboral: la convicción de que enseñar es una forma de incidir en el tejido social. En este marco, el trabajo docente se concibe no como una tarea mecánica, sino como una actividad con una profunda carga ética y social. Esta visión está íntimamente relacionada con la dimensión de las metas laborales (MOW, 1987), donde el deseo de transformación social, la autonomía en la práctica y el reconocimiento simbólico adquieren relevancia frente a la precariedad material.

Sin embargo, esta valoración no está exenta de tensiones internas. Muchos PTP experimentan una fuerte disonancia entre la importancia que atribuyen a su trabajo y el escaso reconocimiento institucional que reciben. Tal como señalan Ramos et al. (2017), esta contradicción genera una insatisfacción latente: los docentes aman lo que hacen, pero saben que su labor no es suficientemente valorada, ni dentro de las universidades ni en la sociedad en general.

A pesar de que para mí la docencia es la base de todo, siento que no se valora lo suficiente en la actualidad debido a cambios generacionales, en los programas educativos y en la percepción general. Aunque he notado cambios en la forma en que se ve y se practica la docencia, creo firmemente que sigue siendo la piedra angular (E1MMb).

Lo que sostienen entonces no son las condiciones laborales, sino una concepción vocacional del trabajo, sostenida en la interacción con los estudiantes. Según Saroyan y Amundsen (2004), la motivación docente se fortalece cuando los profesores perciben que su

trabajo tiene impacto. En el caso de los PTP, esta motivación se alimenta de los logros académicos de los estudiantes, del reconocimiento que reciben de ellos y del sentido de propósito que esto les otorga.

Esta satisfacción puede provenir del reto pedagógico que supone guiar a estudiantes que presentan dificultades, ayudándolos a superar barreras y a alcanzar el éxito, lo cual no solo contribuye a la motivación del docente, sino que refuerza su vocación por la enseñanza. En este sentido, el trabajo del profesor no se limita a la transmisión de conocimientos, sino que implica un acompañamiento integral que influye en el desarrollo de competencias y habilidades clave para la vida profesional y social de los estudiantes.

La verdadera satisfacción surge al observar el crecimiento de estudiantes que inicialmente enfrentaban dificultades. Tuve una estudiante que luchó en el primer semestre, pero verla convertirse en una de las mejores del grupo en el siguiente semestre me llena de orgullo. Su esfuerzo y éxito son ejemplos inspiradores, y estas experiencias fortalecen mi amor por la enseñanza (B1MM).

Aun así, esta dimensión también tiene matices complejos. La falta de compromiso por parte de algunos alumnos genera frustración y desgaste emocional. El desequilibrio emocional que genera la entrega docente frente a la indiferencia estudiantil puede erosionar el sentido del trabajo, lo cual muestra que este se encuentra en constante negociación, afectado no solo por las condiciones institucionales, sino también por la dinámica del aula.

La falta de constancia y seriedad por parte de algunos alumnos causa molestia. La carencia de preparación y madurez al ingresar a la educación superior refleja una falla en el sistema educativo (A1MM).

En algunos casos, el significado del trabajo docente se ve también reforzado por la posibilidad de compartir experiencia profesional. Para los profesores que combinan la docencia con otras actividades laborales, su trabajo se enriquece al articular conocimientos prácticos con saberes teóricos. Como señalan Ramos et al. (2017), este componente de satisfacción profesional es particularmente relevante para aquellos docentes cuya carrera se ha desarrollado en otros sectores, ya que les permite conectar su experiencia con la teoría académica, creando un ambiente

de aprendizaje más dinámico y aplicable. Esto les permite dar mayor sentido a su práctica, percibiendo su rol docente como una extensión de su experiencia profesional.

Sin embargo, para quienes no tienen otra fuente de ingresos, la docencia se convierte en una actividad marcada por la dependencia económica y la incertidumbre, lo que transforma el sentido del trabajo. En estos casos, el arraigo docente convive con el desgaste, la ansiedad por la renovación de contratos y la frustración por la falta de movilidad laboral. Aun así, incluso en condiciones adversas, muchos PTP resignifican su lugar en la institución a partir del vínculo con el estudiantado, que se convierte en su principal fuente de identidad laboral.

Trabajaba como ingeniero y al mismo tiempo daba clases. Así fue por un tiempo hasta que hubo recortes en la empresa y me tocó salir. Desde entonces, me quedé solo como profesor en la universidad. Ya llevo alrededor de dos años dedicándome de lleno a la docencia (D2MM).

En suma, los PTP encuentran en los estudiantes el núcleo más sólido de significación de su trabajo. Aunque sus condiciones laborales son precarias y sus posibilidades de desarrollo institucional limitadas, la docencia les ofrece un espacio de realización y sentido que va más allá del contrato, de los estímulos o del reconocimiento institucional. Este arraigo, sin embargo, está cruzado por contradicciones: aman lo que hacen, pero están exhaustos; tienen vocación, pero no derechos; se comprometen, pero no son reconocidos. Estas tensiones, lejos de deslegitimar su sentido del trabajo, lo complejizan, lo vuelven más humano y político, y revelan que la precariedad no ha logrado borrar la dimensión ética y social de su quehacer docente.

5.2 Actualización continua. Estudios de posgrado y resistencia a la obsolescencia

La actualización constante no solo representa una estrategia de desarrollo profesional para los PTP, sino que constituye también una fuente de sentido en su trayectoria académica. Su compromiso con el aprendizaje continuo les permite mantenerse vigentes en sus disciplinas, responder a las exigencias del entorno universitario y proyectarse profesionalmente, incluso en condiciones de marcada inestabilidad. En este sentido, el trabajo docente es vivido como un espacio formativo permanente, donde no solo enseñan, sino que también aprenden.

Raquiman (2008) afirma que la formación profesional es un proceso interminable. Esta idea cobra fuerza entre los PTP, quienes encuentran en la actualización una forma de resistir la obsolescencia, mantenerse competitivos y, sobre todo, dignificar su rol docente. En un contexto donde la investigación es más valorada que la enseñanza, la capacitación continua y los estudios de posgrado son también una forma de reivindicar la enseñanza como una labor intelectual compleja y especializada.

Sin embargo, este deseo de mejora no siempre se traduce en oportunidades reales. El acceso a becas y programas de formación suele estar condicionado por el tipo de contrato y por la carga horaria, lo que excluye a muchos PTP. Aquellos que logran beneficiarse de estos apoyos los experimentan como un reconocimiento a su esfuerzo, pero también como una excepción dentro de un sistema que, en general, no favorece su desarrollo profesional.

La oportunidad de realizar una especialidad con una beca del 100%, con la condición de tener carga académica, fue una de las mayores satisfacciones. Durante dos años, fui estudiante los jueves y viernes, y maestra de lunes a miércoles. Esta experiencia ha sido muy enriquecedora y gratificante (E1FMb).

Este testimonio refleja una de las formas en que el trabajo adquiere significado: la docencia no es solo un empleo, sino una vía para acceder a espacios de formación que permiten mantener una identidad académica activa. Aquí se hace evidente la conexión con la dimensión de las metas laborales (MOW, 1987), pues los estudios de posgrado se viven no únicamente como medios para ascender, sino también como expresión de una búsqueda de estatus, crecimiento personal y realización profesional.

Ahora bien, las oportunidades institucionales para actualizarse no son las mismas en todas las universidades. En la UNISON, existen becas destinadas a docentes indeterminados con al menos 12 horas clase, lo cual incentiva parcialmente la profesionalización, pero también excluye a una parte significativa del profesorado. En contraste, en la UES no se identificaron apoyos estructurados con el mismo alcance, lo que limita aún más las posibilidades de acceso a la formación continua, especialmente para quienes tienen contratos temporales o asignaciones bajas.

Así, la institución también define en buena medida las condiciones bajo las cuales el trabajo puede adquirir un nuevo significado. El acceso o no a oportunidades de actualización

impacta directamente en cómo el docente se ve a sí mismo, en su relación con la disciplina, y en su futuro posible dentro del sistema universitario. La precariedad, en este caso, no solo es económica, sino también epistémica y simbólica, pues impide que el docente se afirme como sujeto académico pleno.

Mi propósito con el doctorado es buscar desarrollo personal y profesional. En mi caso, dado que no tengo intención de dejar mi otra ocupación, considero que mi situación actual, con un horario flexible y responsabilidades limitadas, es adecuada en términos de carga horaria y compromisos (E1FMb).

Este caso muestra otra arista: para algunos PTP, el trabajo docente —aunque inestable— permite organizar su tiempo de manera que puedan cursar estudios de posgrado u ocupar otros espacios profesionales. Es decir, su sentido del trabajo se construye en la articulación entre flexibilidad y formación, aunque esta articulación no siempre esté exenta de tensiones.

Chávez (2009) advierte que el impulso para cursar estudios de posgrado no responde siempre al deseo de una mejora laboral inmediata, sino a la necesidad de mantener vigencia y legitimidad en el campo disciplinario. Para muchos PTP, el aula universitaria se convierte en un lugar de práctica y aprendizaje simultáneo, donde enseñan mientras cursan maestrías o doctorados, lo cual resignifica su rol: no son solo transmisores de conocimiento, sino profesionales en formación, docentes en transición, o investigadores en construcción.

Sin embargo, esta construcción identitaria convive con la frustración. La obtención de un título de posgrado no garantiza una mejora en la remuneración ni estabilidad laboral. El hecho de que los criterios de promoción estén sujetos a concursos, disponibilidad presupuestaria o mecanismos poco transparentes convierte la actualización en un mérito que no siempre se traduce en oportunidades concretas.

Por otro lado, la dimensión institucional también es clave. En universidades como la UNISON, donde existe una mayor tradición sindical y políticas de formación más estructuradas, los PTP encuentran al menos un marco desde el cual ejercer presión o canalizar sus aspiraciones. En cambio, en la UES, donde el acceso a formación es más restringido y la representación sindical más difusa, el desarrollo profesional aparece como una responsabilidad casi individual, desvinculada del respaldo institucional.

En síntesis, la actualización constante es un componente esencial en el significado del trabajo docente para los PTP, pues permite contrarrestar la precariedad, construir legitimidad y proyectarse en el tiempo. Sin embargo, esta dimensión se vive de manera ambigua: por un lado, fortalece la identidad profesional; por otro, evidencia los límites del sistema universitario para integrar a estos docentes en condiciones de equidad. La docencia se convierte entonces en un espacio de resistencia, de afirmación profesional y también de desgaste, donde la actualización no siempre es sinónimo de avance, pero sí una forma de mantenerse en pie frente a la inestabilidad.

5.3 Aspiración a una plaza de tiempo completo

Para muchos PTP la posibilidad de acceder a una plaza de tiempo completo representa un horizonte de estabilidad profesional y reconocimiento institucional. Esta aspiración no solo implica una mejora en términos salariales y de derechos laborales, sino que también adquiere un fuerte contenido simbólico: la posibilidad de ser reconocidos como parte integral de la vida universitaria y de proyectarse a largo plazo en la academia.

En algunos casos, esta aspiración aparece vinculada al deseo de abandonar otras ocupaciones o de reducir la exigente carga laboral que conlleva el pluriempleo. Alcanzar una plaza de tiempo completo permitiría concentrar sus esfuerzos en la docencia, profundizar en la formación académica y participar más activamente en la vida universitaria, lo cual daría mayor sentido y continuidad a su carrera.

Sin embargo, como señala Acosta (2018), una de las principales fuentes de insatisfacción entre los PTP es la ausencia de mecanismos claros y accesibles de promoción hacia una plaza de tiempo completo. A pesar de que muchos cumplen con los requisitos formales —formación de posgrado, experiencia docente, publicaciones académicas y evaluaciones positivas—, el número reducido de vacantes y los criterios selectivos elevan significativamente la competencia, lo que genera un clima de incertidumbre, frustración y ansiedad.

La espera de una plaza de trabajo se torna más difícil debido a los numerosos requisitos establecidos. A pesar de que varios maestros cumplen con los requisitos, la limitada cantidad de plazas disponibles crea una competencia intensa, generando incertidumbre y ansiedad en quienes aspiran a obtener una posición (D2MM).

Esta espera indefinida, donde el acceso a una plaza depende de variables ajenas al desempeño individual —como jubilaciones o decisiones administrativas—, convierte el proyecto de estabilidad en una posibilidad remota. Esto obliga a los profesores a continuar acumulando méritos sin certeza alguna sobre su efectividad, lo que acentúa el contraste entre el esfuerzo sostenido y el escaso reconocimiento institucional.

A pesar de ello, la aspiración a alcanzar una plaza de tiempo completo sigue siendo un motor importante que orienta las decisiones profesionales de los PTP. Muchos de ellos canalizan su vocación hacia el fortalecimiento de sus perfiles académicos, participando en cursos, congresos, investigaciones o estudios de posgrado, no solo por desarrollo personal, sino como una estrategia para aumentar su visibilidad y mejorar sus probabilidades en caso de que surja una oportunidad.

Participé en el concurso para un puesto de tiempo completo y evalué cómo se alineaba mi perfil con los requisitos del puesto. Creo que es posible obtener un puesto de tiempo completo, pero todo depende de la disponibilidad de una plaza vacante o de que alguien se jubile (E1MMb).

Lo anterior revela una de las contradicciones centrales del significado del trabajo para los PTP: mientras construyen trayectorias sólidas, su pertenencia a la institución permanece en suspenso. Su compromiso con la docencia y el desarrollo académico coexiste con una estructura que no les ofrece garantías de permanencia, forzándolos a seguir apostando a futuro sin certezas.

Aunque algunos profesores valoran la flexibilidad del trabajo parcial y no descartan mantenerse en esta modalidad durante cierto tiempo, la mayoría no renuncia a la posibilidad de obtener una plaza de tiempo completo. Más que una mejora contractual, esta plaza representa el reconocimiento simbólico de su papel como docentes y la posibilidad de abandonar la lógica del trabajo fragmentado, inestable y condicionado por factores ajenos a sus méritos.

5.4 Un asunto de prestigio

Uno de los componentes más significativos en la construcción del sentido del trabajo docente para los PTP es el prestigio simbólico que reciben dentro y fuera de la universidad. Si bien no siempre se traduce en reconocimiento institucional o mejoras contractuales, el prestigio funciona

como una forma de compensación simbólica ante la ausencia de estabilidad y beneficios. Para muchos PTP, ser identificados como profesores universitarios les otorga un estatus social que contrasta con la precariedad de su situación laboral.

En estudios como el de Ramos et al. (2017), se ha documentado cómo la docencia universitaria, incluso bajo condiciones adversas, continúa siendo fuente de orgullo personal y reconocimiento social. Sin embargo, este prestigio no se distribuye de forma homogénea entre instituciones.

En el caso de la UNISON, se observa que los PTP tienden a valorar más su lugar dentro de la universidad, en parte porque cuentan con una serie de mecanismos que, aunque limitados, les permiten construir una trayectoria: concursos internos, apoyos a la formación, o incluso la posibilidad de alcanzar un contrato indeterminado. Este entorno, aunque sigue siendo desigual, ofrece márgenes simbólicos y materiales para que los PTP se identifiquen con su labor y con la institución misma.

En contraste, en la UES el reconocimiento simbólico parece más acotado. La ausencia de políticas claras de promoción, la escasa presencia del sindicato en la defensa de los PTP, y la fragilidad institucional, hacen que el prestigio asociado al trabajo docente dependa en gran medida del reconocimiento de los estudiantes o de una trayectoria profesional externa a la universidad. Para muchos docentes, su posición como PTP en la UES no es un espacio de consolidación profesional, sino una etapa transitoria, un complemento o una vía para sostenerse en un mercado laboral cerrado.

Así, mientras que en la UNISON el prestigio puede ser un motor de pertenencia institucional, en la UES opera más bien como una forma de validar la identidad profesional del docente en un contexto de desarraigo.

Lo que hace especialmente relevante esta dimensión simbólica es que el prestigio también se convierte en una estrategia para resistir la precariedad. Como han señalado Acosta (2018) y Raquiman (2008), muchos PTP invierten en la actualización constante, en el fortalecimiento de su perfil académico, y en la consolidación de una reputación dentro de su campo de estudio, no solo por razones instrumentales, sino porque desean ser reconocidos como expertos y como

figuras de autoridad intelectual. Este deseo de reconocimiento se entrelaza con la vocación por la enseñanza y con la necesidad de seguir perteneciendo al mundo académico.

Hoy en día, en cualquier carrera, cualquier disciplina, tienes la responsabilidad de estarte actualizando, si no lo haces te vas rezagando, y la academia te permite eso... Cuando me jubile quisiera estar activo todavía (A1MM).

Este testimonio ilustra cómo el prestigio académico no se reduce a una cuestión de estatus, sino que se experimenta como una forma de autorrealización y de permanencia simbólica. En contextos donde las oportunidades de ascenso laboral son escasas, la docencia se convierte en el lugar desde donde el profesor reafirma su identidad profesional y su deseo de seguir aportando.

Al mismo tiempo, esta búsqueda de prestigio convive con un sistema que relega la enseñanza a un plano secundario. La priorización de la investigación en las políticas institucionales ha consolidado un modelo que afecta directamente el acceso a beneficios y oportunidades laborales para quienes se dedican casi exclusivamente a la docencia. Esta es una contradicción profunda si se considera que la función sustantiva de la universidad pública sigue siendo, por definición, la formación de profesionales. La enseñanza debería ocupar un lugar central, pero en la práctica, quienes la sostienen cotidianamente —los PTP— no reciben el reconocimiento correspondiente.

A pesar de ello, los PTP siguen comprometidos con su trabajo, alimentando su prestigio a través de la calidad de su enseñanza, la cercanía con los estudiantes y el esfuerzo por mantenerse actualizados. La docencia, más allá de las condiciones contractuales, se convierte en un medio para dejar una huella, una forma de resistir y de consolidarse en la comunidad universitaria, incluso sin los beneficios que gozan otros sectores del profesorado.

Este prestigio simbólico, aunque frágil, es una de las razones por las cuales los PTP permanecen en la academia. Su deseo de ser vistos como profesores serios, competentes y comprometidos se mantiene vivo, incluso frente a la falta de contratos estables, de espacios institucionales para su participación, o de rutas claras para la promoción.

En este sentido, el prestigio no puede entenderse únicamente como una recompensa social. Es también una estrategia de resistencia, un lugar simbólico desde el cual los PTP se

posicionan, negocian y buscan hacer sentido de una profesión que les exige mucho y les retribuye poco.

A lo largo de este capítulo se ha mostrado cómo, a pesar de las condiciones estructurales adversas, los PTP construyen un significado del trabajo docente que les permite mantenerse dentro del sistema universitario. La interacción con los estudiantes, la posibilidad de contribuir a su desarrollo, el acceso a la actualización profesional, la esperanza de obtener una plaza de tiempo completo y la búsqueda de prestigio, configuran un entramado de razones que, aunque diversas, coinciden en sostener un compromiso firme con la docencia.

Este compromiso se enfrenta constantemente a la precariedad. En la UNISON, los PTP cuentan con ciertos mecanismos institucionales y sindicales que les permiten, en algunos casos, estabilizar parcialmente su situación. El STAU ofrece un espacio de defensa y negociación, y existe una tradición institucional que reconoce —aunque de forma limitada— la trayectoria académica de los PTP. En la UES, por el contrario, la situación es más vulnerable: la figura de la asignación directa no garantiza estabilidad, el sindicato no ha priorizado las demandas de los docentes y las posibilidades de avanzar hacia un contrato indeterminado o una plaza de tiempo completo son mínimas.

A pesar de estas diferencias, en ambas instituciones el papel de los PTP es fundamental para el sostenimiento cotidiano de la docencia. Son ellos quienes asumen la mayor parte de las clases, quienes forman a los estudiantes y quienes, desde una posición de inestabilidad, aportan significativamente al proyecto educativo universitario.

No obstante, este aporte no se ve reflejado en las políticas institucionales, que continúan privilegiando a los PTC y relegando a los PTP a una condición secundaria, tanto en lo simbólico como en lo material. Esta omisión revela la urgencia de repensar el lugar de los PTP en el sistema de educación superior, no como figuras marginales, sino como actores esenciales cuya contribución merece ser reconocida, valorada y remunerada de manera justa.

El sentido del trabajo para los PTP, por tanto, se construye desde la tensión: entre vocación y precariedad, entre reconocimiento simbólico y exclusión institucional, entre el deseo de enseñar y las barreras para profesionalizarse. Pero es precisamente en esa tensión donde se manifiesta su mayor fortaleza: la capacidad de encontrar significado en su labor, a pesar de todo.

La universidad pública, si desea consolidarse como un espacio de justicia y calidad educativa, debe empezar por reconocer y fortalecer a quienes la sostienen desde sus márgenes. Y los PTP, sin duda, están entre ellos.

Capítulo 6. Conclusiones

Este estudio se propuso comprender el significado del trabajo para los PTP en dos instituciones públicas de educación superior en Sonora: la UNISON y la UES. A partir de sus trayectorias, condiciones laborales y percepciones sobre su lugar en el sistema educativo, se exploraron las formas en que los PTP construyen sentido en su labor docente, así como los factores que influyen en su permanencia, sus metas laborales y su relación con las instituciones.

Este capítulo retoma los principales hallazgos del estudio para reflexionar sobre las condiciones que enmarcan el trabajo de los PTP, así como sobre los significados que estos profesores construyen a partir de su experiencia laboral. Más que analizar de forma exhaustiva todas las tensiones que atraviesan su trabajo, se busca comprender cómo se configura su permanencia en la docencia en un contexto de inestabilidad, y qué sentido adquiere su labor en relación con las oportunidades, limitaciones y vínculos que desarrollan con sus instituciones, sus estudiantes y su propia trayectoria académica.

6.1 El significado del trabajo en contexto de precariedad

A lo largo del estudio se identificó que el sentido del trabajo para los PTP no está únicamente determinado por las condiciones laborales que enfrentan, sino también por los significados que construyen en torno a su labor docente. Aunque la mayoría ingresó a la docencia por distintos motivos —desde la búsqueda de un ingreso adicional hasta un interés genuino por la enseñanza—, su permanencia se explica en gran medida por el arraigo hacia la docencia, especialmente a través de la interacción con los estudiantes, a quienes reconocen como fuente de satisfacción, crecimiento profesional y sentido.

La docencia, así concebida, no es solo una actividad técnica ni una fuente de ingresos, sino una forma de contribución social. Muchos PTP encuentran en la formación de estudiantes un propósito que justifica los sacrificios que implica trabajar bajo condiciones laborales precarias. Esto resuena en sus creencias y expectativas sobre su carrera: aspirar a dejar una huella, mantenerse actualizados, tener influencia en su campo, y eventualmente —aunque no siempre—, acceder a una plaza de tiempo completo que represente estabilidad y reconocimiento.

Sin embargo, estas aspiraciones se enfrentan a un entramado institucional que limita sus posibilidades. En la UNISON, a pesar de contar con un sindicato más robusto, el acceso a contratos indeterminados sigue condicionado por factores como la carga horaria, el cumplimiento de requisitos académicos elevados y la disponibilidad presupuestaria. En la UES, estas oportunidades son todavía más escasas y difusas: la representación sindical de los PTP es débil, la “asignación directa” no garantiza estabilidad real y el acceso a plazas de tiempo completo se ve mediado por criterios poco transparentes.

En ambos casos, los docentes perciben que su permanencia está siempre en disputa. Esto afecta no solo su trayectoria profesional, sino también la manera en que entienden su lugar en la institución. En este sentido, el significado del trabajo docente emerge como una negociación constante entre las condiciones materiales del empleo, la vocación pedagógica y el deseo de reconocimiento simbólico.

Por otro lado, la percepción que los PTP tienen sobre sus condiciones laborales está marcada por la temporalidad, la ausencia de beneficios, la sobrecarga no remunerada y la incertidumbre sobre la continuidad del empleo. En ambos casos, la docencia se sostiene gracias a la dedicación y compromiso de los profesores, no por las garantías institucionales que se les ofrecen. La falta de seguridad social, formación profesional y mecanismos de participación acentúa la desigualdad dentro del sistema universitario.

Pese a ello, los PTP desarrollan una identidad profesional que resiste la precariedad. La actualización constante, a través de estudios de posgrado o el trabajo autodidacta para preparar sus clases, es una muestra de ello. Esta dimensión no solo responde a exigencias institucionales, sino también a una necesidad de sentido, de mantenerse vigentes, de afirmarse como profesionales en sus campos de conocimiento.

En este punto, el prestigio social y simbólico aparece como un componente fundamental del significado del trabajo. Para muchos docentes, ser profesor universitario aún representa un estatus en su comunidad, una forma de ejercer liderazgo intelectual. Aunque este prestigio no se traduce en beneficios laborales tangibles, sí alimenta el compromiso con la docencia y refuerza el deseo de permanecer en el ámbito académico.

Una de las preguntas centrales de esta investigación apuntaba a identificar las diferencias entre los PTP de la UNISON y de la UES, tanto en sus condiciones laborales como en los significados que atribuyen a su trabajo. Los hallazgos muestran que estas diferencias son esencialmente institucionales.

En la UNISON, los docentes tienen acceso a ciertos mecanismos de defensa sindical, programas de becas, concursos para carga académica y, en algunos casos, contratos indeterminados. Esto contribuye a que los PTP construyan una relación más estrecha con la institución, desarrollen expectativas profesionales más claras y encuentren oportunidades —aunque limitadas— de consolidación laboral.

En la UES, por el contrario, el modelo de gobernanza institucional restringe la autonomía de los docentes, las políticas laborales están menos consolidadas y el sindicato ha priorizado históricamente a otros sectores. Esto genera una relación más distante entre el PTP y la universidad, y dificulta la construcción de una trayectoria académica sostenible. La experiencia laboral de los PTP en la UES está más marcada por la incertidumbre, la informalidad en la asignación de clases y la ausencia de rutas claras de promoción.

Por otro lado, este estudio evidencia que, aunque los PTP representan una parte esencial del cuerpo académico, las universidades públicas en México —como en muchos otros países— han fallado en construir políticas que reconozcan su rol y garanticen condiciones laborales dignas. La priorización de la investigación y el diseño de programas centrados en el profesorado de tiempo completo ha dejado a los PTP fuera de la discusión sobre calidad educativa, ignorando que son ellos quienes imparten la mayoría de las clases en muchas instituciones.

En este sentido, las políticas públicas deben repensar el valor de la docencia como función sustantiva de la universidad. La enseñanza no puede seguir siendo tratada como una actividad secundaria ni como una función delegada a personal contratado de forma eventual. Reconocer el trabajo de los PTP no implica únicamente mejorar sus contratos, sino redefinir el modelo académico para que la formación de estudiantes sea reconocida como un eje central del quehacer universitario.

De igual forma, es pertinente incluir al profesorado de tiempo parcial en el diseño de las políticas institucionales, en los espacios de deliberación académica y en los mecanismos de evaluación, desarrollo y promoción.

6.2 Líneas futuras de investigación

A partir de los hallazgos y limitaciones de este estudio, se identifican varias rutas de investigación que podrían aportar nuevos elementos a la comprensión del profesorado de tiempo parcial. Estas incluyen el análisis comparativo con instituciones privadas, la exploración de las trayectorias laborales de las docentes mujeres, el papel del sindicalismo en distintos contextos institucionales, y el impacto de la precariedad en el bienestar docente y la salud mental, así como el estudio de las estrategias de resistencia y adaptación que los PTP desarrollan para sostenerse en la academia.

6.3 Aspectos no encontrados y limitaciones del estudio

Este estudio, al centrarse en dos instituciones públicas del estado de Sonora, tuvo un alcance deliberadamente acotado. Si bien permitió observar diferencias institucionales relevantes, dejó sin explorar otros factores que posiblemente inciden en las trayectorias y significados del trabajo para los PTP.

En primer lugar, aunque se consideró la posibilidad de que la disciplina académica influyera en el tipo de significados atribuidos al trabajo, los datos no ofrecieron diferencias sustanciales en este sentido. La influencia institucional (reglamentos, sindicato, estructura jerárquica) tuvo mayor peso que la disciplina en sí misma. Sin embargo, no se descarta que un análisis más fino, focalizado en campos específicos (como ingenierías, humanidades o ciencias de la salud), pueda revelar patrones distintos.

En segundo lugar, no se abordó con profundidad la relación entre sexo y condiciones laborales. Aunque se identificaron diferencias en la distribución por sexo en ambas IES, no se abordó cómo estas diferencias impactan en la trayectoria y estabilidad laboral de los PTP. Una investigación futura centrada en esta variable podría aportar elementos clave para comprender las desigualdades en la docencia universitaria a nivel estatal, analizando si el sexo influye en

aspectos como la asignación de carga académica, la posibilidad de acceder a contratos más estables o las oportunidades de desarrollo profesional dentro de las instituciones.

Tampoco se profundizó lo suficiente en las estrategias individuales y colectivas de resistencia. A lo largo del trabajo se observó que muchos PTP desarrollan prácticas de adaptación, cooperación entre colegas o negociación con sus superiores, pero el análisis de estas quedó fuera del alcance de esta tesis.

Finalmente, la relación con el sindicato merece una investigación más específica. Aunque se abordó el rol del STAUS y del SUTUES, no se examinaron en profundidad las percepciones de los PTP sobre el papel de sus sindicatos, sus formas de participación, ni los límites o posibilidades que encuentran en estas estructuras.

En conclusión, el trabajo docente de los PTP es sostenido por un conjunto complejo de significados: la vocación pedagógica, la búsqueda de reconocimiento, el deseo de actualización, la esperanza de estabilidad y el sentido profundo de contribuir a la formación de otros. Estas motivaciones, sin embargo, se construyen en un contexto de precariedad estructural que limita sus posibilidades de desarrollo profesional.

El sentido del trabajo para los PTP no se reduce a la necesidad de un ingreso, ni a una etapa transitoria. Es una apuesta por la docencia como práctica significativa, incluso cuando las instituciones no ofrecen las condiciones para sostenerla. En esa contradicción —entre la precariedad que los rodea y el sentido que otorgan a su labor— reside el corazón de este estudio, y también la deuda que las universidades y el Estado tienen con quienes, desde las márgenes, sostienen día a día la educación superior pública en México.

Referencias

- Acosta Ochoa, A. (2018). *Enseñar en la precariedad. Condiciones de trabajo y experiencias laborales en el mercado docente de la educación superior*. Universidad Autónoma Metropolitana.
- Acosta Ochoa, A., & Buendía Espinosa, M. A. (2018). Condiciones laborales de profesores por hora del nivel superior: de la omisión a la visibilidad de la precariedad en la docencia universitaria. In J. Cadena Roa, M. Aguilar Robledo, & D. E. Vázquez Salguero (Eds.), *Las ciencias sociales y la agenda nacional. Reflexiones y propuestas desde las Ciencias Sociales*. COMECESO.
- Aguirre Lora, G. Ma. E. (1989). Una crisis dentro de la crisis: La identidad profesional de los docentes universitarios. *Revista de La Educación* n. 289.
- Altbach, P. (6 de enero de 1995). *The Pros and Cons of Hiring 'Taxicab' Professors*. The Chronicle of Higher Education. <https://www.chronicle.com/article/the-pros-and-cons-of-hiring-taxicab-professors/>
- Altbach, P. G. (2001). Patrones de desarrollo de la educación superior. En *Educación superior comparada. El conocimiento, la universidad y el desarrollo*. Universidad de Palermo.
- Altbach, P. G. (2011). The academic profession: The realities of developing countries. En *Leadership for World-Class Universities: Challenges for Developing Countries* (pp. 205–223). <https://doi.org/10.4324/9780203842171>
- Aréizaga Gutiérrez, O. A. (2017). *Geografía de la precariedad laboral de los asalariados en la Zona Metropolitana de la Ciudad de México*. El Colegio de México.
- Atkins, C., Esparza, L. E., Milkman, R., & Moran, C. L. (2018). Global Issues Organising the Academic Precariat in the United States. *Global Labour Journal*, 9(1), 76–81.
- Bauman, Z. (2013). *Sobre la educación en un mundo líquido* (p. 151).
- Bauman, Z., & Donskis, L. (2015). *Ceguera moral. La pérdida de sensibilidad en la modernidad líquida*. Ediciones Paidós.
- Becher, T. (1989). *Tribus y territorios académicos. La indagación intelectual y las culturas de las disciplinas*. Gedisa.
- Beck, U. (1998). *La sociedad del riesgo. Hacia una nueva modernidad*. Ediciones Paidós.
- Bickerstaff, S., & Chavarín, O. (2018). Understanding the Needs of Part-Time Faculty at Six Community Colleges. *Community College Research Center*.
- Blanch, J. M. (2003). Trabajar en la sociedad informacional. En J. M. Blanch (Coord.). *Teoría de las Relaciones Laborales: Desafíos*. Barcelona: Editorial UOC. ISBN 8484293114
- Blumer, H. (1982). *El interaccionismo simbólico: Perspectiva y método*. Barcelona: Hora.
- Bolívar, A. (2005). ¿Donde Situar los Esfuerzos de Mejora?: Política Educativa, Escuela y Aula. 26, 859–888.

- Brunner, J. J. (2007). *Universidad y sociedad en América Latina*. Universidad Veracruzana.
www.uv.mx/iie/bdieContactoTel./Fax:
- Brunner, J. J., Labraña Vargas, J. R., Ganga, F., & Rodríguez-Ponce, E. (2019). Idea moderna de universidad: de la torre de marfil al capitalismo académico. *Educacion XX1*, 22(2), 119–140.
<https://doi.org/10.5944/educxx1.22480>
- Buendía Espinosa, A., Acosta Ochoa, A., & Gil Antón, M. (2019). En busca de un rostro. (In) visibles, pero siempre presentes. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 24(80), 15–41.
- Canessa, M., Sottile, E., & Núñez, A. (2019). Una aproximación a la definición de puesto de trabajo docente, desde la mirada de los trabajadores/as de la educación. En F. Tálamo & M. Rozados (Eds.), *Política Educativa. Sindicalismo y Trabajo Docente*. AGMER Editora.
- Chávez Suárez, G. C. (2009). Políticas En Educación Superior En La Universidad : El Caso De Los Profesores De Asignatura De La FCA-UNAM. *X Congreso Nacional de Investigación Educativa*.
- Chica-Velásquez, M. F., León-Polo, E. P., & Montoya-Rendón, J. C. (2018). Sistema de compensación de los docentes ocasionales y catedráticos de las universidades públicas de la ciudad de Palmira – Valle del Cauca – 2017. *Libre Empresa*, 15(2), 99–118.
<https://doi.org/10.18041/1657-2815/libreempresa.2018v15n2.5350>
- Clark, B. R. (1972). The Organizational Saga in Higher Education. *Administrative Science Quarterly*, 17(2), 178–184.
- Clark, B. R. (1983). *The Higher Education System: Academic Organization in Cross-national Perspective*. California: University of California Press.
- Clark, B. R. (1989). The academic life: Small worlds, different worlds. *Educational Researcher*, 18(5), 4–8. <https://doi.org/10.1080/14748460.2010.515124>
- Clark, B. R. (1991). El sistema de educación superior. Una visión comparativa de la organización académica. En *Nueva Imagen/Universidad Autónoma Metropolitana - Azapotzalco*.
- Claverie, J. (2012). *Trayectorias académicas: Mecanismos de acceso, permanencia y promoción en la carrera docente. Un estudio de caso*. Universidad de San Andrés
- Claverie, J. (2013). La universidad como organización: Tres enfoques para el análisis de sus problemas de gestión. *Gestión y Gerencia*, 7(1).
- Claverie, J. A. (2015). Trabajo y condiciones de carrera para los docentes de las universidades nacionales de la Argentina. El problema de la movilidad. *Trabajo y Sociedad*, 25, 59–73.
www.unse.edu.ar/trabajosociedad
- Creswell, J. W., & Creswell, J. D. (2018). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (5th ed.). Sage Publications.
- del Cid García, C. J. (2020). *¿Configuración de la profesión académica en las escuelas normales de México? Efectos de los programas de política pública sobre las actividades, identidad académico-profesional y cultura institucional*. Universidad de Sonora.

- Fernández Pérez, J. (2001). Elementos que consolidan al concepto profesión. Notas para su reflexión. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 3(1), 23–39.
- Galaz Fontes, J. F., Gil Antón, M., Padilla González, L. E., Sevilla García, J. J., Arcos Vega, J. L., Martínez Stack, J. G., Barrera Bustillos, M. E., Martínez Ramos, S., Sánchez de Aparicio y Benítez, G. A., & Jiménez Loza, L. (2012a). 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. En *La reconfiguración de la profesión académica en México* (pp. 77–102).
- Galaz Fontes, J. F., Padilla González, L. E., Gil Antón, M., & Sevilla García, J. J. (2012b). Los dilemas del profesorado en la educación superior mexicana. En *La reconfiguración de la profesión académica en México* (pp. 61–75).
- García De Fanelli, A. (2005). *Universidad, organización e incentivos: desafíos de la política de financiamientos frente a la complejidad institucional*. Fundación OSDE Miño y Dávila. <https://doi.org/10.13140/2.1.4783.5208>
- Gergen, K. (2007). La ciencia psicológica en el contexto posmoderno. En *Construccionismo Social. Aportes para el debate y la práctica* (pp. 93–115). Bogotá: Universidad de los Andes.
- Gil Antón, M. (2018). Los profesores de tiempo repleto: tan lejos del SNI y las becas, tan cerca de la precariedad. *Revista Electrónica de Educación*, 26(Septiembre).
- González Gómez, L. G. (2009). *Sindicalismo académico en la Universidad de Sonora*. Universidad de Sonora
- Grediaga Kuri, R. (1999). *Profesión académica, disciplinas y organizaciones. Procesos de socialización y sus efectos en las actividades y resultados de los académicos mexicanos*. El Colegio de México.
- Guevara Niebla, G. (1986). Masificación y Profesión Académica en la Universidad Nacional Autónoma de México. *Revista de La Educación Superior*, 15(58).
- Hall, R. H. (1996). *Organizaciones: estructuras, procesos y resultados*. Prentice Hall.
- Hatch, M. J., & Cunliffe, A. L. (2013). *Organization Theory. Modern, symbolic and postmodern perspectives*. Oxford University Press.
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, P. (2014). *Metodología de la investigación* (6ª ed.). McGraw-Hill.
- Ibarra Colado, E. (2002). Capitalismo académico y globalización: la universidad reinventada. *Revista de La Educación Superior*, XXXI(2, abril-junio), 147–154.
- Ibarra Colado, E., & Rondero López, N. (2005). Regulación del trabajo académico y deshomologación salarial: balance general de sus ejes problemáticos. *Anuario Educativo Mexicano: Visión Retrospectiva*, 569–603. <http://estudios-institucionales-uamc.org/biblioteca/notasper/P00->

- Kezar, A., Scott, D., & Yang, H. (2018, January 10). *The Faculty of the Future*. Inside Higher ED; Rutgers University Press. <https://www.insidehighered.com/views/2018/01/10/we-have-shared-vision-future-faculty-its-time-implement-it-opinion>
- Lips-Wiersma, M., & Wright, S. (2012). Measuring the Meaning of Meaningful Work: Development and Validation of the Comprehensive Meaningful Work Scale (CMWS). *Group and Organization Management*, 37(5), 655–685. <https://doi.org/10.1177/1059601112461578>
- Lopes, A., & Dewan, I. A. (2015). Precarious Pedagogies? The Impact of Casual and Zero-Hour Contracts in Higher Education. *Journal of Feminist Scholarship*. <https://www.researchgate.net/publication/281586174>
- López Damián, A. I., García Ponce De León, O., Pérez Mora, R., Montero Hernández, V., & Rojas Ortiz, E. L. (2016). Los Profesores de Tiempo Parcial en las universidades públicas estatales: una profesionalización inconclusa. *Revista de La Educación Superior*, 45(180), 23–39. <https://doi.org/10.1016/j.resu.2016.06.007>
- Marquina, M. (2013). ¿Hay una profesión académica Argentina? Avances y reflexiones sobre un objeto en construcción. *Revista Pensamiento Universitario*, 15(15), 35–58.
- Marquina, M. (2021). El estudio de la profesión académica en América Latina: entre lo global y lo local. *Revista de Educación*, 24(2), 19–36.
- Maynard, D. C., & Joseph, T. A. (2006). Are all part-time faculty underemployed? the influence of faculty status preference on satisfaction and commitment. *Higher Education*, 55(2), 139–154. <https://doi.org/10.1007/s10734-006-9039-z>
- McMillan, J. H., & Schumacher, S. (2005). *Investigación educativa: Una introducción conceptual* (5ª ed.). Pearson.
- Méda, D. (2007). ¿Qué sabemos sobre el trabajo? *Revista de Trabajo*, año 3(4), 17–32.
- Miceli, S. (2019). *El sistema de aseguramiento de la calidad. Evaluando los instrumentos de medición de la CONEAU*. Teseo-UAI.
- Mintzberg, H. (1989). *Diseño de organizaciones eficientes*. McGill University.
- Morin, E., Archambault, M., & Giroux, H. (2001). *Projet Qualité de Vie au Travail. Rapport Final*.
- MOW International Research Group. (1987). *The meaning of working*. Academy Press.
- Murphy Nutting, M. (2003). Part-Time Faculty: Why Should We Care? En *Exploring the Role of Contingent Instructional Staff in Undergraduate Learning* (Issue 123, pp. 33–39). New Directions for Higher Education. <https://doi.org/10.1002/he.118>
- Neumann, R. (2001). Disciplinary Differences and University Teaching. *Studies in Higher Education*, 26(2), 37–41. <https://doi.org/10.1080/03075070120052071>
- Nisbet, R. (1997). *The Degradation of the Academic Dogma*. Routledge.

- Nyamapfene, A. Z. (2018). *Teaching-only Academics in a Research Intensive University: From an undesirable to a desirable academic identity*. University of Exeter.
- Ortiz Parrado, D. Y. (2017). *Sentir-pensar el trabajo docente universitario. Sus significados y sentidos en la construcción de las identidades laborales*. Universidad Nacional Autónoma de México.
- Padilla Carvajal, D. L., Rodríguez Jiménez, J. R., & De La Re Iñiguez, B. M. (2024). Los profesores de tiempo parcial en las universidades públicas de Sonora. *Revista De Investigación Académica Sin Frontera: Facultad Interdisciplinaria De Ciencias Económicas Administrativas - Departamento De Ciencias Económico Administrativas-Campus Navojoa*, 1(42).
<https://doi.org/10.46589/riasf.v1i42.709>
- Pignault, A., & Houssemand, C. (2021). What factors contribute to the meaning of work? A validation of Morin's Meaning of Work Questionnaire. *Psicologia: Reflexao e Critica*, 34(1).
<https://doi.org/10.1186/s41155-020-00167-4>
- Pizzolitto, A. L. (2018). Innovaciones como estrategias de cambio educativo. Aportes teóricos desde el campo del planeamiento educacional. *Revista Latinoamericana de Políticas y Administración de La Educación*, 8, 88–100.
- Pons, P. E., Burnett, D., Williams, M. R., Paredes, T. M., Pons, P. E., Burnett, D. D., Williams, M. R., & Paredes, &. (2017). Why Do They Do It? A Case Study of Factors Influencing Part-Time Faculty to Seek Employment at a Community College. *Community College Enterprise*, 43–59.
https://digitalcommons.odu.edu/efl_fac_pubs
- Ramos Batriz, N. D.; Estévez Nenninger, E. H. & González Bello, E. O. (2017). *Profesión académica: preferencias, satisfacción y condiciones laborales en las universidades públicas estatales de México*. XIV Congreso Nacional de Investigación Educativa, San Luis Potosí, México.
- Raquimán Ortega, P., (2008). El profesorado como agente de cambio en espacios de formación continua. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, (13), 73-84.
- Reid, M. (1982). Marginal Man: The Identity Dilemma of the Academic General Practitioner. *Symbolic Interaction*, 5(2), 325–342. <https://doi.org/10.1525/si.1982.5.2.325>
- Ridder-Symoens, H. (1996). *A History of the University in Europe: Volume 2, Universities in Early Modern Europe (1500–1800)*. Cambridge University Press.
<https://doi.org/10.1017/CBO9781139053388>
- Rodgers, G., & Rodgers, J. (1989). *Precarious Jobs in Labour Market Regulation: The Growth of Atypical Employment in Western Europe*. International Labour Organization.
- Rodríguez Jiménez, J. R., Morales Quiñonez, J. A. & Padilla Carvajal, D. L. La enseñanza de lenguas extranjeras en la universidad. Condiciones laborales, prácticas y creencias de los profesores. *Estudios lambda. Teoría y práctica de la didáctica en lengua y literatura*, 8.2 (2023): 50–72.
<https://doi.org/10.36799/el.v8i2.127>
- Romero Caraballo, M. P. (2015). *Significado del trabajo y sentido de la profesión en la academia. Un estudio en el contexto colombiano*. Universitat Autònoma de Barcelona.

- Romero Caraballo, M. P. (2017). Significado del trabajo desde la psicología del trabajo. Una revisión histórica, psicológica y social. *Psicología Desde El Caribe*, 34(2), 120–138.
<https://doi.org/10.14482/psdc.33.2.7278>
- Rondero, N. (2006). Modos de regulación del trabajo académico en las universidades mexicanas: de la regulación laboral a la académica. *Denarius*, 13 (noviembre), 125-149.
- Rosso, B. D., Dekas, K. H., & Wrzesniewski, A. (2010). On the meaning of work: A theoretical integration and review. *Research in Organizational Behavior*, 30, 91–127.
<https://doi.org/10.1016/j.riob.2010.09.001>
- Rüegg, W. (2003). *A History of the University in Europe: Volume 1, Universities in the Middle Ages*. Cambridge University Press.
- Ryan, C., Chun, H., & Iwamoto, D. (2019). Perceived Sense of Belonging of Part-time Faculty within Institutions of Higher Education. *Journal of Education and Culture Studies*, 3(2), 71.
<https://doi.org/10.22158/jecs.v3n2p71>
- Saldaña, J. (2009). *The Coding Manual for Qualitative Researchers*. Sage Publications.
- Saroyan, A., & Amundsen, C. (2004). Rethinking Teaching in Higher Education: From a Course Design Workshop to a Faculty Development Framework. *Higher Education Research & Development*, 23(4), 415–433.
- Schein, E. H. (2010). *Organizational culture and leadership* (4º). Jossey-Bass. www.josseybass.com
- Scott, W. R. (2005). Organizaciones: características duraderas y cambiantes. *Gestión y Política Pública*, 14(3), 439–463.
- Sennett, R. (2005). *La corrosión del carácter. Las consecuencias personales del trabajo en el nuevo capitalismo*. Anagrama.
- SEP. (2020). *Matrícula 2020 - TOP 50 Universidades*. Sistema Integrado de Información de La Educación Superior. <https://www.sii.es.unam.mx/top.php#>
- SEP. (2022). Base 911. *Plataforma de Transparencia*.
- SEP. (2023). Base 911. *Plataforma de Transparencia*.
- Sisto Campos, V. (2005). Flexibilización laboral de la docencia universitaria y la gest(ac)ión de la universidad. Un análisis desde la subjetividad laboral del docente en condiciones de precariedad. En *Espacio público y privatización del conocimiento. Estudios sobre políticas universitarias en América Latina* (pp. 523–574). www.clacso.edu.ar
- Slaughter, S., & Leslie, L. L. (1997). *Academic Capitalism: Politics, Policies, and the Entrepreneurial University*. The John Hopkins University Press.
- Soto Bernabé, A. K. (2020). *Carreras transicionales de profesores de tiempo parcial en la educación superior privada* [Tesis doctoral]. Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional.

- Standing, G. (2011). *The Precariat*. Bloomsbury Publishing Plc.
- STAUS (2023). Comité Ejecutivo. <https://staus.mx/organismos/comite>
- SUTUES (2023). Comité Ejecutivo Sindical <https://sutues.info/conocenos/comite>
- Sverko, B. (1989). Origin of Individual Differences in Importance Attached to Work: A Model and a Contribution to Its Evaluation. *Journal of Vocational Behavior*, 34, 28–39.
- Teichler, U. (2020). Academic Profession, Higher Education. *The International Encyclopedia of Higher Education Systems and Institutions*, 50–55.
- Tierney, W. G. (2008). Trust and Organizational Culture in Higher Education. En J. Välimaa & O.-H. Ylijoki (Eds.), *Cultural Perspectives on Higher Education* (pp. 27–41).
- Tuckman, H. P. (1978). Who Is Part-Time in Academe? *AAUP Bulletin*, 64(4), 305–315.
<http://www.jstor.orgURL:http://www.jstor.org/stable/40225146>
- UES [Universidad Estatal de Sonora] (2018). *Contrato Colectivo de Trabajo 2018*.
- UES [Universidad Estatal de Sonora] (2021). *Estatuto Del Personal Académico*.
- UES [Universidad Estatal de Sonora] (2022). Base de datos institucional de la plantilla académica de la Universidad Estatal de Sonora, *Plataforma de Transparencia*.
- UES [Universidad Estatal de Sonora] (2024). *Historia*. <https://ues.sonora.edu.mx/conocenos/historia>
- UNAM [Universidad Nacional Autónoma de México] (2020). *Estudio Comparativo de Universidades Mexicanas*. Execum. <http://www.execum.unam.mx/#>
- UNISON [Universidad de Sonora] (2020). *Estatuto de Personal Académico de la Universidad de Sonora*.
- UNISON [Universidad de Sonora] (2021a). *Contrato Colectivo de Trabajo*
- UNISON [Universidad de Sonora] (2021b). *Plan de Desarrollo Institucional 2021 – 2025*
- UNISON [Universidad de Sonora] (2022). Base de datos institucional de la plantilla académica de la Universidad de Sonora, *Plataforma de Transparencia*.
- UNISON [Universidad de Sonora] (2024). La Universidad de Sonora: una institución en desarrollo permanente. <https://www.unison.mx/sinopsis-historica/>
- Välimaa, J. (2008). Cultural Studies in Higher Education Research. En J. Välimaa & O.-H. Ylijoki (Eds.), *Cultural Perspectives on Higher Education* (pp. 9–25).
- Yakoboski, P. J. (2018). Adjunct faculty: Who they are and what is their experience? *TIAA Institute: Trends and Issues*.
- Yin, R. K. (2005). *Case Study Research: Design and Methods* (2ª ed.). Applied Social Research Methods Series, Vol. 5. SAGE Publications.

Anexos

Anexo A. Guía de entrevista

I. Labor como PTP. Me gustaría comenzar esta conversación con algunas preguntas generales sobre su actividad como profesor de asignatura, especialmente desde su principal actividad: la docencia.

- ¿Cómo es su rutina diaria como profesor?... ¿a qué hora llega, cuánto tiempo invierte en las labores universitarias, cuánto dura su clase...?
- Además de impartir clases, ¿Qué otras responsabilidades tiene como profesor?
- ¿Cuáles son las mayores satisfacciones e insatisfacciones que encuentra en su trabajo docente?
- ¿Cómo son sus relaciones con los estudiantes, colegas y sus superiores?, ¿Se siente reconocido y/o apreciado por ellos?, ¿qué sería lo menos satisfactorio en estas relaciones?
- En general, ¿en qué medida considera que el esfuerzo de los profesores es reconocido en esta institución?... ¿su esfuerzo es reconocido?
- ¿Qué oportunidades para la interacción entre profesores de asignatura hay en su universidad? ... ¿Cómo percibe la cultura de colegialidad en las carreras donde imparte clases?... (Algo que revele si hay colegialidad en las carreras donde imparte)
- ¿Cómo considera el perfil del profesor en esta universidad?

II. Trayectoria docente y profesional. Muchas gracias profesor, ahora pasaremos a la segunda sección, relacionada con su trayectoria docente y profesional, por lo que me gustaría conocer un poco acerca de esta;

- ¿Por cuánto tiempo trabajó o ha trabajado en el ejercicio de su profesión?
- ¿Cómo equilibra su trabajo docente, su vida familiar, y el manejo de su negocio?
- (Si trabaja en otra institución además de esta universidad) ¿Cómo maneja la carga de trabajo?
- ¿Si tuviera o pudiera elegir entre ejercer su profesión, el atender su negocio y la docencia, cual elegiría?, ¿Por qué?
- ¿Qué lo llevó a convertirse en profesor?, ¿es lo mismo que lo motiva el día de hoy?
- ¿Qué concepción tiene sobre la docencia?, ¿y en qué radica la importancia de su labor como profesor?

- ¿Qué actividades ha hecho para mejorar su práctica docente y como considera que estas han impactado en su labor como profesor? (que habilidades han mejorado)
- ¿Le gustaría obtener un nombramiento como PTC o prefiere seguir como tiempo parcial?
- (Si quiere ser PTC) ¿Qué planes tiene para lograrlo? ... (si quiere seguir como PTP) ¿Por qué prefiere seguir como PTP?

III. Condiciones laborales. En este momento llegamos a la tercera y última sección de nuestra entrevista, relacionada con sus condiciones laborales, por lo que quisiera preguntarle acerca de la UNISON / UES

- ¿Cómo se integró a la planta académica de esta institución y porque decidió permanecer aquí y no en otras instituciones?
- ¿Cuáles fueron los criterios académicos que se tuvieron en cuenta al momento de otorgarle el contrato inicial?, ¿estos criterios han cambiado en las siguientes contrataciones?
- ¿Qué es lo más y menos satisfactorio de ser parte de esta universidad?, si de usted dependiera ¿dejaría hoy su trabajo para ser profesor en otra universidad? ¿en cuál universidad?
- ¿Cómo percibe su salario y prestaciones laborales, en comparación con su carga laboral?, ¿está conforme?
- ¿Cómo percibe la asignación de la carga académica y sus materias en su departamento?
- ¿Es integrante del sindicato?, ¿desde qué periodo?... ¿En qué medida el sindicato representa sus intereses laborales frente a la Universidad?
- ¿Como considera las condiciones y la infraestructura que le brinda la universidad/ el departamento para impartir clases?... ¿Cómo evalúa los apoyos didácticos que le brinda al profesor de asignatura?
- ¿Qué facilidades le brinda la universidad para su formación disciplinar y docente?... ¿qué tipo de apoyos recibe?... ¿qué restricciones enfrenta un PTP para esta formación? (Estancias, congresos, permiso con goce de sueldo)
- ¿Qué tan seguro, estable, se siente en su empleo en la universidad?... ante la situación de inestabilidad laboral, ha considerado buscar trabajo en otras instituciones o en otros campos laborales

- ¿Cómo percibe su futuro en la docencia?, ¿lo percibe esperanzador o incierto?
- ¿Le gustaría agregar algo más antes de terminar la entrevista?