

Mejoramiento del trabajo académico en la universidad pública:

Políticas, estrategias y acciones (1993- 2002)

Emilia Castillo Ochoa



"El saber de mis hijos
hará mi grandeza"

Mejoramiento del trabajo académico en la universidad pública:

Políticas, estrategias y acciones (1993- 2002)

Emilia Castillo Ochoa



"El saber de mis hijos
hará mi grandeza"

Esta obra se apoyó con recursos del Programa de Fortalecimiento de la Calidad en Instituciones Educativas **OP/PROFOCIE-2014-26MSU0015Z-10.**

Mejoramiento del trabajo académico en la universidad pública:
Políticas, estrategias y acciones (1993- 2002)

ISBN 978-607-518-176-9

1era. edición, febrero 2016.

D.R. © 2016. UNIVERSIDAD DE SONORA
Blvd. Luis Encinas y Rosales s/n, Col. Centro
Hermosillo, Sonora 83000 México
<http://www.uson.mx>

Edición y Diseño: Qartuppi, S. de R.L. de C.V.
Diseño Editorial: León Felipe Irigoyen Morales
Portada: Arym Shepperd Hernández
Revisión Técnica: Aline Espíndola Hernández

Índice



7	PRESENTACIÓN
27	CAPÍTULO I ORGANISMOS INTERNACIONALES, CALIDAD Y EVALUACIÓN EDUCATIVA
51	CAPÍTULO II EDUCACIÓN SUPERIOR EN SONORA: UNIVERSIDAD DE SONORA Y PROGRAMA DE ESTÍMULOS AL DESEMPEÑO DOCENTE
115	CAPÍTULO III EVALUACIÓN DEL DESEMPEÑO DOCENTE EN LA UNISON, UNA MIRADA DESDE LOS ACADÉMICOS
135	CAPÍTULO IV PROGRAMA DE ESTÍMULOS AL PROFESORADO PARA EL MEJORAMIENTO DE LAS UNIVERSIDADES
147	CAPÍTULO V PARTICIPACIÓN SINDICAL EN LA IMPLEMENTACIÓN DE LA POLÍTICA DE EVALUACIÓN AL DESEMPEÑO DOCENTE
163	CONCLUSIONES
171	PROPUESTAS
173	REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Presentación

Esta obra tiene como objetivo aportar conocimiento sobre la política de evaluación del trabajo académico a través de los programas de estímulos al desempeño docente en educación superior y su relación con la construcción de un perfil profesional del académico que corresponda a la sociedad del conocimiento.

Este trabajo se desarrolla con base en los conceptos de globalización y sociedad del conocimiento, los cuales funcionan como contextos prospectivos para la educación superior. En esta perspectiva se parte de la idea de que el desarrollo de las naciones se centra en el conocimiento, considerado éste como la pieza angular de la sociedad global. A partir de lo anterior se inicia la discusión sobre las transformaciones que enfrenta la universidad como centro de generación y transmisión de saberes. Asimismo se considera que los cambios en la relación universidad-estado se gestan en función del conocimiento que es un bien que debe ser redituable para el desarrollo.

Los sistemas universitarios, dentro del proceso de globalización, inician transformaciones propiciadas por los cambios económicos y las políticas de los Estados para las universidades. Se inicia la generación de cambios al interior de las Instituciones de Educación Superior (IES), motivados por medio de programas diseñados para el profesorado, cambios en los planes y programas de estudios, implementación de programas de productividad, así como la modificación a la función de la universidad, a su funcionamiento interno y al quehacer de los sujetos que la habitan, los cuales “se incorporan” a las nuevas estrategias que exigen los programas diseñados a partir de las políticas gubernamentales para educación superior (Vries, 1998; Ibarra, 2000; Acosta, 2000a).

En el caso de América Latina, las políticas de reforma de los procesos académicos, políticos y administrativos de las IES se caracterizaron por su heterogeneidad en la implementación y justificación de los cambios. De aquí la importancia de los estudios sobre políticas (*Policies*) de educación superior y su relación con los procesos de cambio institucional en los países de la región. Estos estudios son relevantes porque permiten hacer comparaciones entre las instituciones del sistema y entre los países, pero también porque permiten hacer estudios micro, que den fe de la relación entre las políticas públicas de educación superior y procesos de cambio institucional (Kent y Vries, 1994; Acosta, 2000).

Los cambios que se presentan en los sistemas de educación superior se relacionan con la sociedad global, del conocimiento y las políticas públicas de educación superior, que en las últimas décadas han estado orientadas hacia procesos de evaluación de los sistemas, de las instituciones y sus actores.

TRANSFORMACIONES DE LA UNIVERSIDAD

Aunado a los procesos de modernización y al desarrollo de la globalización en los sistemas educativos se presenta la reducción del financiamiento del sistema educativo, el crecimiento del sector privado de educación y la fragmentación del trabajo académico, pues el personal docente no conjunta la investigación, la enseñanza y la difusión en su práctica profesional. Esta fragmentación se presenta principalmente debido a la contratación de maestros de tiempo parcial, a quien se le exige fundamentalmente que se desempeñe en la enseñanza. Así resuelven las instituciones el problema inmediato de la atención a los alumnos inscritos.

Por su parte, a los maestros de tiempo completo se les exige la realización de actividades docentes, de investigación y de difusión. A este sector del profesorado se le permite la vinculación con el sector productivo, a través de la venta de servicios y generación de ingresos propios para la institución, parte de los cuales recibirá el profesor como retribución por la realización de dicha actividad. Lo anterior trae como consecuencia cambios en la estructura del trabajo académico.

El esquema de difusión social del conocimiento por parte de la universidad se modifica a partir de la utilización de las nuevas tecnologías que permiten la universalización del conocimiento, por medio de la información y la transferencia instantánea; cabe destacar que el producto resultante de los procesos de investigación puede no ser propiedad de la universidad sino del organismo o empresa privada que lo financió.

A partir de lo anterior, la universidad en el mundo moderno debe plantearse el inicio de procesos de transformación en sus estructuras, estar acorde en las exigencias científico tecnológicas y orientar la formación de recursos humanos para un contexto económico integrado y competitivo, es decir, debe iniciar el proceso de *empresalización* de la universidad en la medida que los cambios de organización se han iniciado, entre los que se pueden mencionar:

- Colaboración entre universidades y empresas para la nueva producción del conocimiento.
- La nueva relación entre el Estado y las universidades.
- Diversificación de la oferta educativa y científica.
- Cambio de roles de los académicos y estudiantes (predominando el individualismo y la competencia).

En el caso de la universidad y sus transformaciones en la modernización, se considera que el cambio ha iniciado a partir de la existencia de una ruptura, que conlleva a repensar y construir una nueva universidad acorde a las nuevas demandas sociales y económicas.

La nueva universidad que se perfiló al final del milenio y que se construye en el presente se caracteriza por los siguientes aspectos:

- Cambio de la relación Estado–universidad, donde el primero vigila desde afuera, centrando ésta a partir de la evaluación de los resultados, regresando el funcionamiento y cumplimiento de los objetivos a las instituciones (autonomía regulada).
- Diversificación de formas de financiamiento a partir de la reducción presupuestal por parte de los Estados para el gasto en educación.
- Cambios en la estructura organizacional de las instituciones, a través de estructuras flexibles, eficientes, que permitan un mejor logro de sus objetivos.
- Implementación de programas estatales que impacten el ingreso o remuneración salarial a través de la evaluación del desempeño académico a partir de la productividad con el objetivo de mejorar la calidad de las instituciones (Ibarra, 2001).

Los cambios en el contexto económico, en relación con las instituciones de educación superior no sólo afecta las estructuras, los procesos, sino a los propios sujetos que en ella coexisten: académicos, estudiantes, administrativos, trabajadores. Por esta razón, es importante abordar las transformaciones de la universidad en el contexto de la globalización a partir de las realidades específicas de cada nación para dar fe de ello.¹

¹ Clark (1998), García (1997), Lomintz (2000), Didou (2000) e Ibarra (1999b), analizan las relaciones globalización, sociedad del conocimiento y las transformaciones que enfrenta la universidad, así como los cambios que se requieren para la nueva universidad que se debe construir en este contexto.

En México, en el nuevo ordenamiento institucional se da la redefinición de la relación Estado-universidad con la participación y asignación de funciones de algunos actores como son la Secretaría de Educación Pública (SEP), que coordina los programas del sector educativo y se vincula con la Secretaría de Hacienda y Crédito Público (SHCP), la cual es responsable de las políticas presupuestales y de financiamiento de las IES. También surge la Subsecretaría de Educación Superior e Investigación Científica (SESIC), encargada de comunicar la regulación de los programas de evaluación y administrar los fondos extraordinarios para programas especiales que garanticen la calidad del sistema de educación superior; estos organismos dependen del Estado.

Por otra parte, está la función de la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES), que congrega a las universidades del país y se destaca por sus diagnósticos, elaboración de programas y prospectiva de la educación superior, con el fin de prever las principales tendencias futuras y sustentar la toma de decisiones para consolidar el sistema de educación superior en México².

En el dispositivo de ordenamiento institucional se ubica la regulación del Estado sobre la universidad, a partir de ello ésta cumple su objetivo como institución, sobresaliendo lo que se denomina autonomía regulada, donde se articula la nueva política de evaluación, financiamiento y cambio institucional; esto último a partir de los programas gubernamentales, los cuales se orientan a las nuevas exigencias a futuro, es decir, la formación de profesionales y saberes para el desarrollo económico y de la sociedad, por lo que las universidades se deberán dedicar a la producción y transmisión de conocimientos y a la atención de necesidades requeridas en su contexto. Lo anterior enmarcado en la nueva conceptualización de modernidad en que se ubica el quehacer de la universidad, donde impera la evaluación de la institución y de los individuos en aras de lograr la excelencia, donde la rendición de cuentas al Estado es la nueva forma de control de éste hacia las universidades, así como también se deberá rendir cuentas a la sociedad.

La rendición de cuentas a través de la evaluación, es uno de los ejemplos del cambio de las políticas del Estado hacia la universidad en la anterior y actual década; a partir de los programas de evaluación se redefinen sus funciones, estando en el centro la cuantificación de su desempeño, del cual dependerá su financiamiento anual y el apoyo de programas con recursos especiales.

La transformación de la universidad y su influencia en el trabajo académico y de producción del conocimiento se presenta como consecuencia de la modernización. Pero por ahora, interesa un efecto, el de las condiciones en que se realiza el trabajo académico y los cambios que en ello se ocasiona a partir de las nuevas políticas públicas que en la última década se han orientado de parte del Estado para la universidad, implicando un proceso de cambio acorde a las nuevas circunstancias económicas, sociales y simbólicas derivadas de los procesos de integración global.

La adaptación de las IES al contexto de globalización, con una visión de mercado admitida no sólo por la burocracia institucional sino también por el propio personal académico, hace concebir que esa es la única fórmula de conducción del sistema, es decir, no presentando los docentes alternativas desde dentro, sino por el contrario, ejerciendo sus prácticas laborales dentro de este esquema, lo que trae como consecuencia la pérdida total de autonomía y continuar observando cómo los cambios en su proceso de trabajo son decididas no por su gremio sino por el Estado y los administrativos de las IES, a partir de los lineamientos del proceso de globalización³. Por lo tanto, *“la modernización de la universidad debe ser comprendida*

2 Existen diversos estudios sobre la participación de los organismos internacionales, actores como la Secretaría de Educación Pública (SEP), la SESIC, la ANUIES, en la elaboración e implementación de políticas públicas y su participación en la relación Estado-universidad, en el caso de México.

3 Clark, 1987; De Vries, 1998; Brunner, 1999; Didriksson, 2000; Ibarra, 2000b, señalan los cambios de la educación superior del funcionamiento interno de las IES, en los nuevos roles de los actores, los cambios necesarios en las funciones de la universidad, así como en la producción y transferencia de conocimiento, dentro del contexto

a partir del reconocimiento de la aparición de un nuevo modo de racionalidad que posibilita la regulación de las instituciones y la conducción de los sujetos en nuevos términos” (Ibarra, 2000e).

Dentro de las transformaciones de la universidad se encuentra la regulación gubernamental a través de la evaluación de los resultados y los programas de financiamiento extraordinarios para ser usados en transformaciones por las IES. Respecto a la relación universidad-Estado, en esta década se sustituye la relación benevolente con la universidad por la de vigilancia a distancia y autonomía regulada, imperando la evaluación y supervisión de los productos cuyos procesos están controlados por disposiciones gubernamentales que garantizan el cumplimiento de programas y estrategias diseñadas para educación superior.

De las transformaciones de la universidad, se aborda la de implementación de programas estatales que impactan el ingreso o remuneración salarial a través de la evaluación del desempeño académico a partir de la productividad, con el objetivo de mejorar la calidad de las instituciones.

Partiendo de la importancia de la realización de estudios cualitativos, que den fe de la evaluación de los académicos como política pública en las IES dentro del contexto de las transformaciones que en el campo de la universidad se presentan y se requieren para el futuro, un aspecto de interés que debe observarse es la relación existente entre los sistemas de incentivos y las transformaciones en la organización del trabajo, de tal forma que se detecte si a partir de estos estímulos se da una mayor productividad y calidad en el trabajo realizado por los académicos, así como también si los incentivos otorgados inciden en su permanencia y nivel de escolaridad.

Por otra parte se coincide con lo que dice Rueda (1999, p. 31) al referirse a la evaluación de los académicos, cuando afirma que *“sabemos poco sobre el gran número de experiencias similares que se han desarrollado en los últimos años en una gran diversidad de Instituciones de Educación Superior”*. También, de acuerdo a Ibarra Colado (2000), Rueda Beltrán y Landesmann (1999), se observa la carencia de estudios acerca de los programas de deshomologación salarial del trabajo académico en México. Esta falta de análisis, son los obstáculos a vencer para hacer propuestas a futuro y orientar esfuerzos a la profesionalización de los académicos de las universidades mexicanas, eso si se considera que en la presente década continuarán los programas de regulación del trabajo académico (PNE 2001-2006), por lo que se debe analizar la implementación de estas políticas y el modelo académico laboral que ha imperado con éstos en las universidades.

Para efectos de lo anterior, el objeto de estudio se ubica a partir de 1990 debido a que a partir de ese año se han aplicado en México las Políticas de evaluación en el sector educativo, tanto a las instituciones como a los académicos⁴, por lo que se hace necesario conocer las prácticas evaluativas en las diferentes universidades del país. Por ahora, interesan las políticas de evaluación individual dirigidas al personal académico de las universidades públicas y de este personal, específicamente los de contratación de tiempo completo.

Es por esa razón, que el interés del presente estudio se enfocará en conocer las transformaciones en la Universidad de Sonora (UNISON) a partir de las políticas públicas de evaluación individual al desempeño docente y su relación con la construcción de un perfil académico del profesorado, que le permita participar en la construcción de la sociedad del conocimiento.

de globalización y políticas públicas para la educación superior. Por otra parte, respecto a la necesidad de analizar la participación de los académicos a partir de sus posturas políticas hacia las políticas públicas dirigidas al gremio, algunos autores señalan la poca participación, así como la casi nula resistencia (Rueda, 1999; Ibarra, 2000d y 2000e; Muñoz, 2002b).

⁴ Se retoman los antecedentes del Sistema Nacional de Investigadores (SNI) como la primera forma de evaluar a los académicos (investigadores) desde 1984.

Para conocer de manera sistemática este fenómeno, se propuso investigar el programa de estímulos al desempeño docente como política pública de evaluación del trabajo académico y su relación con la perspectiva de la sociedad del conocimiento desde el punto de vista de la percepción de los propios docentes y desde la implementación institucional de esta política.

Es a partir de 1993 que en la UNISON se implementa la evaluación de la carrera docente, por lo que se debe conocer la función que los estímulos al desempeño han tenido durante una década, en la organización del trabajo académico de la institución, los cambios en la cultura del trabajo académico y la percepción sobre la construcción de un perfil docente que responda a las demandas de la sociedad del conocimiento, partiendo de que uno de los objetivos de los programas de estímulos, a través de la evaluación de los académicos, es mejorar la productividad, los niveles de profesionalización y la calidad de la educación, para hacer más competitivas a las IES, y estar acorde a los procesos de internacionalización que el nuevo contexto económico demanda de la universidad.

Entre el reducido número de estudios que se han llevado a cabo sobre los académicos, transformaciones y políticas públicas en Sonora, destaca el de Rodríguez (2000) sobre políticas públicas y cambio institucional, donde se abarca en estudio comparado el caso de la UNISON; los referidos a la política de evaluación del trabajo de los académicos (Acosta, 2000b; Rodríguez-Jiménez, 1994; Montes, 1996 y 2000) cuyos autores plantean la importancia de aportar mayor conocimiento y nuevos hallazgos sobre estos aspectos del proceso educativo. Este estudio busca acrecentar el conocimiento dentro de esta línea de investigación.

Los estudios realizados sobre políticas públicas de educación superior, mercado y profesión académica en Educación Superior en América Latina, en el caso específico de México y los pocos realizados sobre esta temática en Sonora, aportan conocimiento sobre la institución y los actores que participan en ésta, pero manifiestan la necesidad de seguir abordando objetos de estudio por lo que a nivel de “agendas pendientes” enlistan temáticas no tratadas y que surgen en los procesos de cambio que se presentan en la denominada Universidad Moderna, ubicada desde mediados de los sesenta a la actualidad.

Igualmente, existe la necesidad de información primaria que aporte evidencias empíricas, que conduzcan a hallazgos que sean viables de análisis e interpretación teórica; citando a Rodríguez-Jiménez, quien investiga sobre educación superior en Sonora, considera que se le conoce poco y se le conoce mal, parafraseando a Olac Fuentes haciendo este último la misma referencia respecto a la moderna educación superior en México (Rodríguez-Jiménez, 2000).

Las preguntas específicas que guían este proceso de investigación son:

- ¿Qué tanto la política de evaluación académica se concretiza en una universidad y con académicos particulares, partiendo de que la tendencia general supone que la educación superior promueve el desarrollo económico que ayudaría a lograr los objetivos de la globalización y construcción de la sociedad del conocimiento?
- ¿Cuáles han sido las expresiones de las políticas públicas de evaluación en el contexto de la Universidad de Sonora?
- ¿Cuáles han sido las principales transformaciones de la Universidad de Sonora con la incorporación de las políticas públicas de evaluación?
- ¿Cómo ha contribuido el programa de estímulos al desempeño docente, en la conformación de un perfil académico de los profesores e investigadores, acorde a las necesidades de la sociedad contemporánea, al crecimiento económico y a las nuevas funciones de la universidad, dentro del contexto de la sociedad del conocimiento?
- ¿Qué cambios se han producido en la estructura organizativa de la institución ocasionada por la evaluación?

- ¿Qué modificaciones en la cultura del trabajo académico han producido los sistemas de evaluación de la carrera docente?
- ¿Cómo han influido en el grado de satisfacción por el quehacer académico los programas de estímulo?
- ¿Cuál es la percepción de los académicos respecto a los programas de estímulo al desempeño docente?
- ¿Qué cambios se han presentado en las trayectorias académicas de los docentes por los programas de estímulos?
- ¿Se ha logrado la producción de calidad de parte de los académicos?
- ¿Cuáles han sido los cambios en la profesionalización de los académicos?
- ¿Es la pertenencia a los programas de estímulos un indicador de prestigio, reconocimiento y autoridad académica dentro de esta comunidad?
- ¿Cuál ha sido la participación del Sindicato de Trabajadores Académicos de la Universidad de Sonora (STAUS), respecto al programa de estímulos al desempeño docente?

Objetivos

El objetivo general es aportar conocimiento sobre la relación, globalización y construcción de la sociedad del conocimiento a partir de las políticas públicas de evaluación educativa para lograr la calidad, a través de los programas de evaluación del desempeño docente como tendencias globales propiciadas a nivel mundial por los organismos internacionales, tanto en Europa como en América Latina y el caso específico de México; a partir de ello comprender el diseño, implementación y evaluación de esa política general en el contexto de la Universidad de Sonora.

Esta investigación se ubica en el estudio de políticas públicas para educación superior, abordando de manera cualitativa y sistemática, en el campo académico en la Universidad de Sonora, la percepción que los académicos tienen sobre los Programas de Estímulos al Desempeño del Personal Académico como una de las políticas accionadas a partir de la evaluación del trabajo docente en la comunidad académica.

Se plantean como objetivos específicos aportar conocimiento sobre la percepción de los académicos respecto a:

- Las transformaciones de la Universidad de Sonora a partir del cambio de la relación Universidad-Estado y las políticas de evaluación.
- La contribución del Programa de estímulos al desempeño docente en la conformación de un perfil profesional de los académicos, en funciones de docencia e investigación, acorde a las necesidades actuales de la sociedad, de crecimiento económico y las nuevas funciones de la universidad dentro del contexto de globalización y sociedad del conocimiento.
- El programa de estímulos al desempeño docente y cambios en la trayectoria académica.
- Los cambios en su profesionalización, funciones que desempeñan como docentes e investigadores.
- El Programa de estímulos al desempeño docente, transformaciones en la organización del trabajo y en la producción del académico de la UNISON.
- La evaluación docente.
- La valoración del grado de satisfacción del personal docente y la política de estímulos al desempeño académico, implementado en la UNISON, así como los aspectos que consolidan tal satisfacción.
- Los aspectos motivantes y desmotivantes del programa de estímulos para el trabajo.
- La calidad de su productividad y cómo se evalúa su trabajo académico.
- El programa de estímulos y su relación con prestigio, reconocimiento y autoridad académica.
- El programa de estímulos y remuneración económica de los académicos.
- La participación de la organización sindical en relación al programa.

La política de la regulación de las instituciones por el Estado, se ha llevado a la práctica a través del financiamiento y la evaluación, como formas de control a distancia hacia las IES y los sujetos, en este sentido a nivel de política pública para educación superior, la evaluación de los productos de estas instituciones y de los académicos ha estado presente, tanto en el discurso como en la acción en los contextos internacional, nacional y local. En el caso específico de la UNISON, la evaluación institucional ha estado presente en forma constante con dos intenciones, la primera como prerrequisito para el financiamiento y apoyos de recursos especiales, la segunda como parte esencial para el mejoramiento de la calidad de los servicios y productos académicos que son parte de su misión institucional.

Algunos referentes teóricos en este proceso de investigación son ubicados en estudios sobre los Sistemas de Educación Superior (SES), desde la sociología de las organizaciones y el análisis de políticas públicas. En este caso, el énfasis está puesto en las políticas públicas de evaluación de los académicos a través de los Programas de Estímulo al Desempeño del Personal Académico, su análisis a partir de la globalización y las transformaciones de los SES.

La investigación se basó en dos modelos, el primero es el de la sociología de las organizaciones, abordando el estudio de los SES, donde se ubica la perspectiva de la sociedad del conocimiento como forma innovadora de organización de los sistemas de educación superior (Clark, 1998; Brunner, 1999). El cual permite conocer las relaciones que se gestan entre sistemas de educación superior, conocimiento, formación requerida y perfil deseado de los académicos. Se hace necesario que a partir de esta prospectiva se diseñen políticas que conlleven a las transformaciones de las IES (dimensiones e innovaciones) que las posibilite a participar en el desarrollo económico en el actual contexto de globalización. El segundo modelo es la línea de estudios de análisis de políticas públicas para educación superior, en donde se retoman las propuestas de autores como Berman (1993), Cox (1990) y Crozier y Friedberg (1990)⁵.

Educación superior: nuevas formas de producción de conocimiento

Dentro del contexto de cambio será relevante el aprendizaje social, el cual es entendido como la acumulación y apropiación de habilidades y capacidades en áreas emergentes de la ciencia y la tecnología, en una determinada fase de desarrollo económico de la sociedad, por lo que se define el aprendizaje social como *“un proceso que abarca a la sociedad y a la economía en su conjunto, en donde ocurre la transferencia de conocimientos y tecnología y que lo median y determinan las instituciones culturales y de educación superior”* (Didriksson, 2000, p. 25).

En la sociedad del conocimiento las habilidades informacionales como el acceso, uso y comunicación de la información son esenciales, así como el uso adecuado del tiempo y el plantarse un aprendizaje constante. Otro aspecto a considerar, son los cambios en las formas de conocimiento que se han consolidado fundamentalmente en la Física, Química y Biología, pasando posteriormente y de manera más incipiente a las Ciencias Sociales y Humanidades.

Gibbons et al. (1997) consideran que abordar los cambios en la producción del conocimiento es importante. Para su análisis y distinción denominan al modo tradicional, Modo 1 y al nuevo, Modo 2, al cual se le considera emergente, en tanto que el tradicional continúa siendo el dominante. Algunas características del Modo 1 y 2 se pueden resumir de la siguiente manera:

⁵ Autores que han abordado el análisis de política y políticas así como realizado aportaciones sobre las dimensiones de análisis de estas

Tabla 1. Formas de producción de conocimiento.

Modo 1	Modo 2
Se solucionan problemas determinados por intereses académicos.	El conocimiento se produce para su aplicación.
Es disciplinar.	Es transdisciplinar.
Se caracteriza por la homogeneidad.	Organizado en forma heterogénea y de manera transitoria.
Es jerárquico y preserva su forma.	No se institucionaliza en el contexto universitario.
Utiliza un reducido número de actores para la solución de problemas.	Requiere de interacción entre un número suficiente de actores y el conocimiento se difunde a través de la sociedad.
Utiliza escasos mecanismos en control de calidad.	Utiliza un mayor número de instrumentos para su control de calidad.
	El proceso de conocimiento es más reflexivo (la preocupación por el impacto de la investigación es uno de sus prerequisites).

Fuente: Gibbons et al. (1997).

Respecto al Modo 2, uno de los principales aspectos a considerar es que:

- Coexiste con el tradicional y no plantea su desaparición, sino ser su complemento.
- La producción de conocimiento se distribuye socialmente en los individuos que conforman la sociedad y eso es a través de las comunicaciones, ya que la producción de conocimiento socialmente distribuido conduce a la creación de una red global expandiéndose sus interconexiones a través de la creación de nuevos lugares de producción, por lo que deberá incorporar las innovaciones en materia de comunicaciones y las tecnologías de las computadoras.
- También coadyuvarán las tecnologías de información, comunicación, telecomunicación, asimismo las nuevas formas de producción y difusión de las comunidades científicas.
- El desarrollo y extensión de este innovador Modo 2 de producción de conocimiento, así como el acceso al conocimiento que se genere día a día será posible con la colaboración de los gobiernos, de los científicos, de los intelectuales y entre naciones.

Por lo anterior, no únicamente deberá ser una tarea de países desarrollados, sino de aquellos en vías de desarrollo, pues estos últimos tienen como problema la baja producción de conocimiento y la falta de aptitudes y tecnología para acceder al conocimiento que actualmente se encuentra en la red⁶.

Se deben revisar los contenidos de aprendizaje (lo que se aprende) y diseñar para su implementación nuevos métodos de transmisión de los contenidos, es decir, cómo voy a acceder a él y cómo se va a transmitir el aprendizaje planeado para la formación profesional; estos procesos deben estar basados en la indagación, creatividad e interés del que desea aprender, por tal motivo se debe plantear claramente qué se va a aprender, para qué y cómo; deberán interactuar profesor-alumno en el intercambio de conocimiento

⁶ La baja producción de conocimiento en países de América Latina se adjudica, principalmente, al financiamiento y la falta de aptitudes y tecnología para acceder a la producción de conocimiento; se argumenta en la condición económica de la población y en los índices de nuevas tecnologías que poseen los países.

para garantizar el aprendizaje, el avance del conocimiento de ambos y por lo tanto la innovación de los sistemas educativos. Respecto a fines, contenidos, métodos, evaluación y perfiles del profesorado deben de pasar por un proceso de revisión y análisis.

Es importante conocer que dentro del desarrollo futuro de una sociedad del conocimiento se hace necesario el desarrollo de capacidades para generarlo, no sólo sobre su realidad, sino se debe tener capacidad para utilizar el conocimiento en el proceso complejo de diseño y construcción del futuro, es decir, debe tener un uso para el presente pero también ser facilitador del desarrollo y cambio social, pudiéndose lograr con la apropiación social del conocimiento y con los procesos de aprendizaje que se generan.

En este proceso de transformación es esencial la participación de los actores que coexisten en la estructura organizacional de las IES, en donde es fundamental la figura del académico. Dada su importancia, es necesario realizar una revisión del perfil que actualmente posee, para que a partir de la información que se obtenga, se elaboren las estrategias que permitan adecuar dicho perfil a las nuevas necesidades. Junto con lo anterior se tendrán que revisar los efectos de las políticas públicas que se han diseñado e implementado con este fin⁷.

Por otra parte, no se debe olvidar la importancia de integrar las características requeridas de los Sistemas de Educación Superior, transformaciones de las IES y de los actores, si se pretende lograr la participación de la educación superior en la construcción de la sociedad del conocimiento.

Si bien es cierto que para el desarrollo de la sociedad del conocimiento, este último es visto como el principal factor de crecimiento y progreso, la educación es el proceso que podrá asegurar el desarrollo de las sociedades que sean capaces de explicar y comprender los nuevos contextos y de construir el futuro; por lo que será inseparable la educación, ciencia y tecnología para el desarrollo de este nuevo tipo de sociedad; por lo tanto, deberán ser parte de las políticas educativas de los gobiernos, la excelencia y calidad de la educación con la finalidad de mejorar el capital humano.

El enfoque de análisis organizacional para el estudio de los sistemas de educación superior parte del propio sistema, es decir, por un lado su objetivo principal es la producción y transmisión del conocimiento, y por el otro, el estudio de los establecimientos, en cuanto partes del sistema, cuyas funciones son llevadas a cabo por los actores que desempeñan roles específicos, particularmente por los académicos, siendo su rol principal la producción y transmisión del conocimiento.

Por lo anterior, se considera importante el modelo de Clark (1987) para el análisis de los sistemas de educación superior, ya que abarca de manera integral la función del sistema, a través de los establecimientos, los actores, los roles y la organización de las funciones, tomando en cuenta las diferentes interrelaciones que se dan a nivel del sistema y de la institución, así como las jerarquías, los estatus académicos, la autoridad y las creencias sin dejar de lado los agentes internos y externos. Este enfoque es un referente teórico que permitió el análisis del sistema de educación superior en México, su relación con las políticas públicas y la comprensión del perfil académico real de los docentes de la UNISON, entre otros aspectos.

Clark propone, para abordar estudios organizacionales de educación superior, la relación de coordinación política, burocrática, profesional y de mercado, a lo que denomina triángulo de coordinación, donde ubica al Estado, al mercado y a la oligarquía académica, quien a su vez considera la existencia de diferentes niveles de autoridad: departamentos, facultad, institución, gobierno local y gobierno nacional.

En el presente se hace necesario abordar nuevas agendas que aporten conocimiento y permitan hacer propuestas de solución y desarrollo de los Sistemas de Educación Superior, por lo que Clark (1998) señala la necesidad de ampliar el conocimiento en este campo.

Es relevante señalar que en el campo de la sociología de la educación sigue siendo pertinente re-tomar aspectos, que para el futuro inmediato son importantes, como el crecimiento académico sustantivo

y la organización innovadora de las universidades, por lo que se plantea “*necesitamos saber más sobre las universidades como organizaciones en aprendizaje en las cuales la autoevaluación y la autorregulación conducen a ciclos de auto-superación*” (Clark, 1998, p.94).

Por lo anterior, los campos de investigación de la sociología siguen siendo las formas de organización del trabajo y desarrollo innovador de las universidades, en esta misma línea se hace uso de la propuesta de Brunner (2001) sobre las transformaciones en educación superior para el desarrollo económico, las cuales se describen a continuación a partir de las dimensiones e innovaciones que se contemplan en esa perspectiva y se desarrolla el análisis de su implementación en la Universidad de Sonora, partiendo de su relación con la política pública de evaluación desde los programas de estímulo al desempeño docente y sociedad del conocimiento.

Transformaciones e innovaciones en educación superior

La educación superior en algunos países del contexto internacional, así como en el caso latinoamericano, presentó problemas que fundamentalmente tiene que ver con la relación universidad-Estado, tales como la no prioridad de la calidad, equidad y eficiencia. El Estado otorgaba financiamiento sin rendición de cuentas de parte de las instituciones, permitía el libre acceso a la educación superior, dejaba la regulación y funcionamiento a los actores internos de la universidad.

Actualmente la relación Estado-educación superior se da a partir de dispositivos de evaluación de resultados, por lo que el presupuesto es otorgado a partir del cumplimiento de objetivos, metas y evaluación de sus procesos y resultados. El Estado sugiere a las IES que diversifiquen sus fuentes de ingreso para que incrementen su presupuesto.

Para el estudio de la relación globalización-educación, según Brunner, debe concebirse a la globalización como “*parte del entorno en que se desenvuelve la educación, afectando dimensiones relevantes del contexto en el cual ella opera y al que debe responder y adaptarse*” (Brunner, 2001, p.6).

A partir de conocer el desarrollo y problemática de los sistemas de educación superior se considera que entre los principales retos y desafíos, están los que se exponen en los siguientes párrafos.

Dentro de los retos que se deben plantear las IES de Latinoamérica se puede mencionar el de avanzar de manera más acelerada en materia de comunicación, difusión e incorporación de nuevas ideas, conocimientos y técnicas. Lo anterior conllevaría a un avance en la producción de innovaciones en los diferentes sectores de la educación. Para que dicho avance se realice es indispensable el desarrollo de las redes de conocimiento en la fase de integración económica de las regiones, que dichas redes se fortalecen a partir de las interacciones, intercambio y difusión del conocimiento entre académicos, investigadores y entre las instituciones dedicadas a la generación de conocimiento, así como el sector empresarial.

En la nueva sociedad se requieren de intercambios de saberes que permitan complementar y comparar esfuerzos, que eviten el aislamiento de las instituciones dedicadas a la generación e innovación del conocimiento y la de globalización de las comunicaciones, pues el intercambio de conocimiento facilita el avance de las tecnologías en comunicación y la instantaneidad de la información (internet, comunicación satelital).

A partir del escenario anterior, surgen diferentes propuestas para abordar el análisis de educación superior ante los nuevos escenarios que se presentan a finales del siglo XX e inicios del presente, por lo que se parte de la propuesta de Brunner (2001)⁸ dentro de la línea de estudios organizacionales que se orienta hacia la investigación de las transformaciones e innovaciones que se gestan, y a los cambios prospectivos de los Sistemas de Educación Superior (SES).

8 Clark y Brunner aportan para el análisis de la educación superior, indicadores y propuestas para el estudio de las transformaciones e innovaciones que se han gestado y se requieren en el presente y en prospectiva.

Los desafíos de la educación superior para el siglo XXI, requieren de transformaciones de las siguientes dimensiones e innovaciones que le permitirán participar en el desarrollo económico.

Tabla 2. Dimensiones e innovaciones en Educación Superior.

Dimensiones	Innovaciones
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Acceso a la información. ▪ Acervo de conocimientos. ▪ Mercado laboral. ▪ Disponibilidad de Nuevas Tecnologías de Información y Comunicación (NTIC) para la educación superior ▪ Mundos de vida. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Interfaces. ▪ Comunicación. ▪ Competencia.

Fuente: Brunner (2000a; 2001).

Las dimensiones permiten comprender que la educación superior en América Latina tendrá como desafío, de acuerdo a Brunner:

Cómo pensar y crear desde una sociedad que está mudando en profundidad y aceleradamente un modelo de universidad post-nacional, post-estatal, organizada en forma de redes que aproveche todas las potencialidades de las NTIC, que posea sólidas bases disciplinarias pero a la vez sea “trans” en muchos aspectos que junto a la investigación académica acoja el denominado modo dos de producción de conocimiento, que forme analistas simbólicos en condiciones de insertarse con poder en la arena global, que sea capaz de competir con los conglomerados universitarios del norte, y a la vez mantener presencia y arraigo local y regional. (2001, p.15)

De las limitantes de la educación superior en América Latina no sólo está la necesidad de transformar el objetivo y la estructura organizacional de las IES, también la relación universidad-Estado, las formas de financiamiento, innovar su infraestructura en materia de información y comunicación, así como hacer más flexibles sus programas educativos, entre otros, siendo la limitación más fuerte la del escaso desarrollo de sus capacidades de conocimiento, de capital humano y de capacidades tecnológicas, institucionales, de generación y gestión de innovaciones, lo que hoy es un déficit estructural para competir e integrarse al mundo global de la información, poniendo en gran desventaja a estos países dentro de la economía globalizada en desarrollo (Brunner, 1999)⁹.

Las principales trabas para la innovación y las transformaciones son de financiamiento. La educación superior en América Latina tendrá que tomar en cuenta para su participación en el desarrollo económico, tres aspectos centrales consideradas innovaciones a nivel global: interfaces, comunicación y competencia, como las principales que han iniciado y se fortalecen a futuro.

Las **interfaces** son las nuevas formas de organizar el trabajo a partir de relaciones entre las instituciones de educación y el contexto externo (empresas, agencias de innovación, oficinas consultoras, gobiernos, entre otras.), donde la universidad ya no es el único recinto de producción de conocimiento. Lo anterior requiere de cambios en el mercado laboral académico, la gestión institucional se convierte más

⁹ Lo anterior se muestra en la ubicación de países de América Latina en indicadores de competitividad –índice de competitividad global, índice de innovación, índice de transferencia tecnológica (ver World Economic Forum, 2002).

empresarial, el perfil del alumnado se modifica y se flexibilizan las opciones de programas de enseñanza (a distancia y educación para la vida).

El surgimiento del **analista simbólico**, producto de la revolución de la información y las telecomunicaciones, que tiene como función ser experto en cualquier ámbito de actividad, que se dedica a manipular información y a la producción, adaptación, selección, transferencia, aplicación y uso innovativo de conocimientos (Gibbons et al., 1997; Brunner, 1999; Didriksson, 2000), representa lo que serán las nuevas formas de dividir y organizar el trabajo con conocimientos avanzados, a partir de prestación de servicios profesionales; este profesional tiene interés en la aplicación del conocimiento en soluciones de problemas y se interesa por la producción de aplicaciones novedosas, y por la gestión de redes de conocimiento.

Otra innovación a que se hace referencia es la **comunicación** dentro del contexto académico, donde la educación a distancia y programas por redes electrónicas surgen como actividades alternativas; también nos encontramos en la era de la universidad virtual, donde el sector público tendrá que presentar cambios en las modalidades de formación que se imparten. En la era de la comunicación se deberá tomar el uso del correo electrónico y de la red para ofrecer programas de educación a distancia, así como materiales y recursos de apoyo educativo ¹⁰.

En América Latina se debe diversificar las formas de generación y distribución del conocimiento, pues éste se centra principalmente en las IES. Uno de los aspectos o dimensiones en el que la educación superior tiene que avanzar, de manera inmediata, es en la incorporación de nuevas tecnologías de la información y comunicación e incorporarlos no solo con fines didácticos, en los procesos de enseñanza aprendizaje, sino para el desarrollo de nuevas formas de educación, como la educación continua y a distancia, donde el uso de redes será indispensable para los nuevos ambientes educativos, también se presentarán cambios en la certificación de competencias y trayectorias de aprendizaje, por lo que se debe plantear flexibilidad en los procesos formativos por la movilidad y cambio en los mercados laborales.

Los cambios que se presentan para el desarrollo de la educación superior serán los de la revolución científica y tecnológica, que en el presente se observa su evolución. Los conocimientos científicos y tecnológicos así como el desarrollo de las NTIC permitirán un desarrollo más acelerado del conocimiento y del acceso al mismo, lo que contribuirá a cambios de flexibilidad en los procesos de formación y mayor grado de interacción e intercambio entre las comunidades académicas que coadyuvará en el mejoramiento de la calidad educativa.

El mejoramiento en la calidad de la fuerza de trabajo, será posible a través de la educación y el entrenamiento. Los recursos humanos que se requerirán serán aquellos que posean actitudes innovadoras, flexibilidad y capacidad para adoptar nuevos procesos productivos y tecnológicos. Para la formación de éstos será necesario que el sistema educativo genere en los estudiantes una cultura de innovación, competencia y productividad. Para lograr lo anterior la inversión del Estado en capacitación será fundamental, esto contribuirá a la elevación de la productividad.

La función prioritaria de la universidad es la formación de profesionistas con la capacidad de participar, adaptarse y funcionar eficientemente en la actual sociedad global, sin dejar de lado la formación humanista y vocación social que les permita participar en el desarrollo de su sociedad (Gacel, 2000).

Por último, se concluye que con el actual proceso de globalización son necesarias las transformaciones de las IES, así como las innovaciones e interfaces que permitan el avance hacia las características que se requieren para la sociedad del conocimiento, por ello se parte del análisis de las transformaciones

10 En algunos países de América Latina, se han incorporado nuevas modalidades de educación, con la disposición de las nuevas tecnologías. En el caso de México la institución pública con trayectoria en esta modalidad es la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), y del sector privado el Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Monterrey (ITESM).

en la UNISON¹¹ que permitan llevar a una situación empírica la propuesta de transformaciones e innovaciones de Brunner, la cual facilita conocer los procesos de avance de las instituciones al respecto, los requerimientos con los que se debe contar para participar las IES y sus actores en la sociedad del conocimiento, así como conocer el diseño e implementación de políticas públicas orientadas hacia dicha prospectiva.

Políticas públicas en educación superior

La razón de que este estudio se ubique en la perspectiva teórica de análisis de políticas públicas y en la de sociología de las organizaciones, es debido a que se plantea el estudio de las políticas públicas de evaluación del desempeño académico a partir de su diseño, elaboración, implementación y evaluación, observando en ello la interacción Estado-IES¹².

La sociología de las organizaciones lleva a comprender la relación que se establecen entre las políticas y los procesos de transformación de la universidad. En esta relación se ubica a las políticas como el factor externo y a los procesos de cambio de las universidades como factor interno.

El análisis de las políticas públicas debe partir de los proyectos educativos para el sistema, por lo que se debe analizar su diseño e implementación, las relaciones, resistencias, negociaciones que permiten su puesta en acción en el escenario universitario, así como las mediaciones entre los diferentes actores internos de la institución.

Lo anterior permite conocer el cambio llevado a cabo en las IES de manera diferenciada, a partir de cómo se acciona el proceso de la política. Hay que recordar que la implementación de la política pública, en un contexto institucional determinado, no implica un comportamiento homogéneo entre las instituciones que la aplican. La diferencia o la homogeneización, estará determinada por la propia diferenciación institucional, la diversidad de actores y los valores, debido a que en los cambios intervienen múltiples factores.

Las universidades públicas se transforman en aras de la modernización y las políticas públicas de evaluación, el cambio institucional aparece como resultado de las relaciones de los actores universitarios en el campo académico y político, en el del campus con las modificaciones del entorno social (Muñoz, 2002a).

En América Latina es a partir de mediados de los sesenta que el Estado empieza a poner atención al quehacer de las universidades, debido a los problemas que se estaban presentando en las mismas.

La relevancia de la educación superior para los diferentes contextos y las políticas de educación superior, como *“cursos de acción gubernamental referidos a problemas del sector y su desarrollo, constituyen de este modo un fenómeno relativamente reciente”* (Cox, 2000, p.260).

Las políticas que se implementan se concretizan a través de las acciones que realizan los actores universitarios con el fin de solucionar determinados issues (problemas), por lo que para el análisis de éstas se hace necesario conceptuar la secuencia del ciclo de políticas. Es necesario distinguir entre politics y policy, donde política estará referida a *“poder, intereses, competencia, conflicto, representación”* (Cox, 2000, p.260).

Las políticas se accionan a través de una secuencia, iniciando por diseño o elaboración, implementación y evaluación de sus efectos.

El proceso inicia con la elaboración de la agenda política, la cual depende de actores, presiones e influencias, así como del recurso financiero de los gobiernos, y por otra parte se elabora la formulación de los problemas y sus posibles soluciones; la toma de decisión es a partir del conocimiento del problema.

La implementación se refiere a las acciones orientadas a resolver los problemas para los que se

11 Ver capítulo II, apartado de Transformaciones de la Universidad de Sonora: Dimensiones e innovaciones.

12 Ver capítulo II, apartado de Diseño e implementación de la política de evaluación de los académicos de la UNISON, periodo 1993-2002.

diseñó la política, en las cuales se explicitan las decisiones planteadas una vez que se posee conocimiento amplio del problema a resolver. Esta fase es la más controvertida, ya que su éxito depende de los acuerdos, negociaciones, del funcionamiento organizacional y político, así como de los valores de los actores a quien es dirigida.

En esta parte de la secuencia de la política es pertinente la postura de Berman cuando propone distinguir los dos niveles de implementación de las políticas que define como macro y micro; la macroimplementación la define como aquella que abarca todo un sector, el cual puede ser el público, en su nivel federal, estatal y municipal; la microimplementación abarca la puesta en marcha de la política en una institución específica del sistema o sector (Berman, 1993).

Respecto a la implementación, Berman hace énfasis en el tipo de transiciones y efectos que se deben observar en esta fase, definiendo cuatro transiciones:

Tabla 3. Fase de implementación y transiciones.

Nivel de implementación	Transición	
Macroimplementación	Administración	Es la toma de decisión y formulación del programa.
	Adopción	El programa gubernamental da origen a un proyecto local.
Microimplementación	Implementación del proyecto local	Se implementa a través de acciones.
	Validez técnica	Las acciones de la implementación producen resultados.

Fuente: Berman (1993).

Por otra parte, es importante destacar de la propuesta de Berman las cuatro fases que se pueden observar en la puesta en acción de una política, las cuales se detallan en la Tabla 4.

Tabla 4. Implementación y fases de acción de la política.

Fase	Definición
Ausencia total de implementación	El proyecto no se realiza.
Cooptación	El proyecto no impacta en un cambio en la organización, ni ésta se adapta al programa.
Aprendizaje tecnológico	Modifica el funcionamiento de la organización para adaptarse al proyecto.
Adaptación mutua	El proyecto de política y el contexto organizacional se adaptan, pasando por un proceso de alteración y adaptación mutua.

Fuente: Berman (1993).

La evaluación de la política permite conocer los resultados, la cual se realiza a partir de la comparación entre las metas planteadas y éstos últimos, aunque a nivel de las instituciones la tendencia debería ser orientada a lograr cambios.

Las políticas implican un cambio, Cerych y Sabatier (1986) proponen que se debe evaluar el cambio como producto de las políticas en la educación superior a partir de tres dimensiones.

Tabla 5. Evaluación del cambio producto de políticas.

Dimensiones	Definición
Profundidad del cambio: Radical Moderada Manual	Grado de separación que un objetivo de política implica en relación a prácticas y valores existentes.
Amplitud del cambio: Estrecha Amplia	El número de áreas funcionales en que una política se espera que impacte con modificaciones.
Nivel del cambio: El sistema Un sector Una institución	El sector de la educación superior a quien va dirigida la política.

Fuente: Cerych y Sabatier (1986).

La fase de evaluación de las políticas tiene que ver con el cambio e impacto logrado, poniendo énfasis en los productos o resultados. Es importante esta fase porque es la que permite conocer la existencia o ausencia de cambio.

Actualmente se observa que el cambio de las universidades está influido por el contexto social, donde se ubica el proyecto de desarrollo nacional y por las políticas públicas dirigidas a educación superior. En México, el gobierno federal a través de las políticas públicas ha incidido en el cambio de las IES, pues a partir de ello se lleva a cabo su funcionamiento, interacción de sus actores, así como las acciones de implementación de las políticas. Estas últimas son centrales en la transformación de las universidades, ya que construyen el perfil de la relación Estado-universidad, la cual se han dado a partir de los procesos de evaluación en la última década, siendo los programas de evaluación al desempeño docente de los académicos de educación superior una de las políticas públicas accionadas por el Estado⁴³.

El cambio de las universidades ha sido promovido por las políticas públicas educativas plasmadas en los planes y programas de desarrollo educativo sexenal, de aquí la relevancia de analizar en el tiempo y en espacios específicos la política de evaluación.

Esto hace relevante el análisis de las políticas públicas e igualmente importante es tomar en cuenta la diversidad del sistema de las IES, para estudiar la manera en que dichas políticas se materializan en una institución en particular. A partir de estas consideraciones surge, en la última década, esta línea de investigación, dentro de la cual se han llevado a cabo estudios, con una diversidad de temáticas, de universidades de distintos estados del país (Martínez, 1995; Hernández, 1996; Ornelas, 1998; Rodríguez-Jiménez, 1999; Acosta, 2000b; Ibarra, 2001a; Magaña, 2001). En esta línea pretende aportar conocimiento esta investigación sobre políticas de evaluación al desempeño docente en la UNISON.

Calidad, evaluación y programas de incentivos

La calidad y evaluación son dos procesos que se mantienen estrictamente vinculados, por lo que al evaluar está implícita la idea de calidad como valoración, por lo que se han manejado como procesos relacionados explícita e implícitamente. Actualmente se establecen diferencias entre evaluación objetiva, que es la que se puede cuantificar y verificar. La evaluación subjetiva que es aquella que se considera no verificable en forma objetiva. De la distinción anterior se puede decir que la calidad objetiva es cuantificable con algún estándar, descriptor o indicador previamente determinado (Municio, 2000).

En este enfoque, se parte de que en los criterios de calidad siempre debe haber criterios preestablecidos que indiquen los requisitos, los cuales históricamente han sido impuestos por el grupo que ha estado en el poder, definiendo con ello lo valioso y lo verdadero.

La sociedad actual lucha por opciones de nuevos criterios de calidad, ya que la calidad objetiva es difícil que exista, pues ésta es definida y percibida por sujetos, por lo que la calidad se observa en la comparación de expectativas con la percepción de la realidad, entendida pues, como la diferencia entre expectativas y percepciones.

El término calidad y su relevancia en la actualidad, de acuerdo a Pérez (2000) se da por:

- La lucha por la sobrevivencia que se presenta entre las organizaciones.
- La competencia existente entre ellas requiriendo productos y servicios cada vez de mayor calidad.

En el campo de la educación se trasladan los dos aspectos citados anteriormente ya que es concebida como un servicio en donde se le exige a la educación calidad, considerando qué aspectos cuantitativos están en gran medida satisfechos, como son número de instituciones educativas, recursos, profesorado. La evaluación se aborda en relación a la calidad, por lo tanto es indispensable definir ambos términos:

La calidad de la educación es de hecho el orientador de cualquier intención de transformación de un sistema, dadas las continuas exigencias del nuevo orden mundial, con respecto a la producción y al trabajo, hacen que los sistemas educativos se vean altamente necesitados de nuevos paradigmas educativos que asuman tal reto social. (Royero, 2002, p.1)

El concepto de calidad ha sido retomado desde diversos modelos de interpretación, siendo los más sobresalientes los que la han definido: calidad como excepción, calidad como perfección, calidad como actitud para una finalidad, calidad como valor agregado, y por último la calidad como transformación (González y Ayarza 1997; Harvey y Green ,1993).

La calidad como excepción es definida como una cualidad especial, elitista para alcanzar máxima excelencia a través de estándares mínimos diseñados para ser alcanzados. Calidad como perfección es la que implica cero errores en el producto evaluado, a partir de lo diseñado por la institución. Calidad como actitud, se define para un logro de objetivo planeado, el cual se debe lograr, ya que representa proporcionar al usuario o cliente. Calidad como valor agregado, es la rendición de cuentas de las IES a través de productos a la parte que otorga el financiamiento, siendo ésta última fundamentalmente el estado.

La calidad como transformación implica un cambio cualitativo en el rendimiento de la institución, dichos cambios y mejoras deben de orientarse al estudiantado, a los programas académicos y a la institución en general, dentro de patrones establecidos de calidad. Por su parte la evaluación es concebida como un proceso que retroalimenta la calidad.

La calidad debe concebirse a partir de dos aspectos: el cualitativo, que estará dado por lo social, y el aspecto cuantitativo que es representado por la eficiencia y cantidad; ambos aspectos deberán estar planeados en las líneas generales de los proyectos institucionales para lograr la calidad, así como los procesos para evaluarla. Por ahora el interés es qué se va a entender por calidad académica y ésta se

conceptualiza como aquella “...que requiere ser asumida, en el ámbito universitario, como un proceso sin fin, orientado a la mejora de aquellas condiciones institucionales que favorecen el crecimiento intelectual tanto de alumnos como de profesores e investigadores” (Segura, 1997).

En este sentido se ha venido conceptualizando calidad académica por diversos autores con el fin de definir su función dentro de la calidad de las instituciones. “...la calidad académica no es solo un subproducto de exámenes rigurosos y estándares internos.” (Seymour, 1991), así como también, Hernández-Montenegro (1985) concibe a la calidad académica como un estado de ánimo institucional que supone un alto grado de madurez en el modelo educativo, lo que significa una cooperación grupal hacia objetivos académicos cada vez más elevados.

La calidad académica es una forma de actividad institucional centrada en el desempeño y la comunicación entre los individuos que realizan el trabajo universitario (Segura, 1997). Entendida la calidad académica como un proceso continuo que abarca a la institución, a los sujetos, las funciones y los roles, y que conjuntamente podrán avanzar hacia los objetivos que se plantean.

Por lo tanto es relevante evaluar los procesos porque “es importante incorporar la información de los procesos como elemento fundamental del conocimiento de los hechos” (López, 1999, p.22), por ello los diferentes autores, en el campo de la calidad y la evaluación académica, consideran la relación estrecha de ambos procesos y la necesidad de que se implementen de esta forma.

La evaluación de un centro docente será entendida como la observación de aquellos aspectos que permitan mejorar la institución y se pone en el centro al profesorado desde sus deseos, gustos, actitudes, etc., si evaluación es conocer para mejorar, hay que definir lo que se quiere mejorar, por lo tanto la evaluación está unida al mejoramiento y a la calidad.

Sobre los modelos de evaluación educativa, existe una trayectoria de éstos, como las aportaciones House (1978), Stufflebeam y Shinkfield (1995), Montenegro (1994), quienes construyen taxonomías, y modelos respectivamente. La tendencia es llegar a verdaderos modelos evaluativos, los cuales tienen como finalidad analizar, con una visión integral, todos los elementos de un sistema institucional planteándose como necesidad su mejora.

Montenegro (1994) señala, como modelos verdaderamente evaluativos, el modelo de planeación evaluativa de Cronbach (1982), la evaluación orientada hacia el perfeccionamiento de Stufflebeam (1967), el modelo de Rober Stake (1967), el método de Owens y Wolf (1973), el modelo holístico de Hamilton, Parlett, McDonal, Stake, 1977, y el modelo de Scriben (1982).

Los modelos de la evaluación de la calidad en las IES deben partir de cuatro variables básicas:

- El propósito
- La base
- La amplitud
- Los procedimientos principales en el sistema (Kells, 1992, citado en Royero, 2002).

El propósito es la definición del tipo de evaluación que la institución se plantea, la cual puede ser acreditación o evaluación de resultados. La base determina cómo se va a llevar a cabo y a través de qué indicadores, y quiénes la implementarán. La amplitud: el ámbito que se evalúa, un sistema, un sector, una institución, un programa.

En los procedimientos principales en el sistema, se especifican la evaluación y los métodos acordados en la institución. Si bien es cierto, existen diversas propuestas sobre la evaluación de la calidad, ésta se implementa de manera heterogénea apegada a diferentes modelos de evaluación educativa; la propuesta de Kells (1993), con las cuatro variables que presenta, pudiera ser un buen diseño a aplicarse.

En México, ha predominado la evaluación sumaria cuyos resultados son utilizados como un factor para otorgar financiamiento a las IES, así como también la evaluación de la producción de los académicos

que a cambio de los resultados se les otorgan incentivos económicos, como parte de la política de la regulación de las instituciones por el Estado en la década de los noventa, a través del financiamiento y la evaluación como formas de control a distancia hacia las IES y los sujetos. Es por ello que en este análisis se parte de la relación Estado-Universidad para la comprensión de la política estudiada¹⁴.

Programas de evaluación al desempeño docente: programas de incentivos

Los programas de incentivos se han venido implementando en el campo de la producción y se han realizado una diversidad de estudios sobre su funcionamiento, por lo que a continuación se presenta una breve revisión al respecto.

En el modelo conductista de motivación se logra mantener la conducta deseada en dependencia al estímulo que se otorga. Se considera que las recompensas llevan a obediencia temporal. El modelo conductista no ha logrado producir cambios de conducta duraderos ya que al retirar el estímulo se regresa a las actitudes anteriores.

La motivación intrínseca implica que al sujeto le guste lo que hace, lo cual tienen un grado de satisfacción y es el camino para la excelencia. Los motivadores extrínsecos (premios, castigados) pueden llegar a deteriorar la motivación intrínseca dada por el interés que el individuo tiene por el trabajo y por tanto, se da una disminución en el rendimiento, excelencia y calidad (Kohn 1994).

Eduardo Deci y Richard Ryan (1985) consideran que los sistemas de pago deterioran la motivación intrínseca. Los motivadores extrínsecos son destructivos cuando se vinculan con trabajos interesantes y complicados, es decir, sostienen que a mayor profundidad, dedicación y complejidad de los trabajos que desarrolla un individuo se verá afectada su calidad si se quieren aplicar motivadores extrínsecos, ya que se pierde la motivación del objetivo y fines del trabajo, pues se percibe que es el premio lo que justifica nuestra conducta.

Kohn (1994) señala que sorprende que en la actualidad las gerencias crean en los premios o compensaciones para motivar al trabajador y se piense que si se le promete algún tipo de premio o incentivo trabajará mejor.

Los premios no son la respuesta a la orientación extrínseca; los incentivos de orientaciones financieras repercuten en que se pierda el interés por el trabajo, ya que exigirán incentivos extrínsecos antes de aplicar sus esfuerzos y se puede caer en el error de estar ofreciendo premios a individuos no motivados, de ahí la importancia de conocer los grados de satisfacción e insatisfacción de una comunidad laboral y conocer cuáles son las causas que originan efectos de satisfacción para que se logre avanzar hacia estados satisfactorios que es más factible que reditúen en la productividad y excelencia de su desempeño.

Se considera que los programas de incentivos siguen estando en la mente de los gerentes y funcionarios por la necesidad existente de investigar más la relación entre programas y problemas de incentivos y la productividad, así como el estado de ánimo del trabajador; por tal motivo es importante analizar cualquier propuesta de incentivos que se quiera implementar para aumentar la productividad, porque de otra manera se corre el riesgo de dejar de lado la calidad y la excelencia, lo que ha sido un problema de preocupación de las diferentes organizaciones laborales en Estados Unidos de América (EUA), donde se han priorizado los principios de la teoría conductista en las culturas laborales dando preferencia el estímulo (financiero la mayoría de las veces); en segundo término la preocupación por motivar al trabajador para un buen desarrollo de su trabajo, por lo que se enfatiza que lo que puede llevar a la productividad, a la calidad y excelencia es la motivación y satisfacción por el trabajo.

14 *En las dos últimas décadas los análisis de políticas para los Sistemas de Educación Superior abordan diferentes experiencias a partir de la relación Estado-Universidad y las propuestas de los organismos internacionales para los SES.*

La evaluación del desempeño docente de los académicos se realiza como una valoración de su producción anual a cambio de una remuneración económica.

Respecto a la evaluación de los académicos en EUA, Boyer (1997) plantea que la conformación de figuras diferenciadas de académicos es un factor que dificultaría el querer evaluarlos con un solo instrumento a todos.

La existencia diferenciada de académicos dificulta la evaluación del desempeño y en la valoración de la calidad se debe observar en el Sistema de Educación Superior los tipos de académicos que se han conformado y pensar en sistemas de evaluación que abarquen a las diferentes imágenes que este actor presenta.

Para el caso de México, Fuentes (1991) señala que uno de los problemas de los estímulos para los académicos, cuando surge el programa, era que en un inicio se establecía un número determinado de estímulos con una bolsa o monto predeterminado ya que abarcaría a todo aquel académico que cumpliera “con calidad y productividad” lo que traería como consecuencia la competencia entre colegas por estos estímulos económicos, deteriorando el ambiente de trabajo y la oportunidad de realizar trabajos colectivos, lo cual era ya una necesidad; por otra parte, el hecho de dar preferencia a la figura del investigador como aquel capaz de generar calidad académica desmereciendo aquellas actividades relacionadas con la docencia o a aquellos que se dediquen tanto a actividades de investigación como de docencia, por lo que se daba la marginación de recursos humanos que podían contribuir a la excelencia y elevar la calidad de las IES¹⁵.

Por otra parte, no se tomaban en cuenta las diferencias de formación y productividad entre los académicos, ya que se evaluaba con los mismos instrumentos a los que inician su profesión académica y a los que están en su fase terminal y, aunado a lo señalado por varios autores está la falta de transparencia de procedimientos y resultados de las evaluaciones, lo que causa incertidumbre en el académico sobre la valoración de su trabajo, generando un ambiente de desconfianza ante el proceso de evaluación¹⁶, y por otra parte se argumentaba al inicio de estos programas que de no generalizarse los procedimientos se reducirían a normas locales propias de cada institución sin una validez nacional¹⁷.

Otro aspecto es el referido a la deshomologación, la que se planteaba como una política que sería inevitable en la evaluación individual de los sujetos en la medida de que a partir de la producción se recibiría un estímulo los cuales, necesariamente, no podían ser homogéneos; la evaluación de la producción del trabajo académico a cambio de un estímulo económico es **sumaria** ya que se realiza a través de la cuantificación de los productos (constancias), a cambio de ello se recibe una percepción económica.

En la década de los noventa se continuó con la política de evaluación institucional de los programas y del desempeño del personal académico, se percibía a la evaluación como un elemento estratégico para apoyar las decisiones de mejora de las instituciones y era, de manera prioritaria, evaluar los cuerpos académicos, por lo que se establecía:

15 Se reconoce en los cambios de 1992-1994, 1997 y 1999 por SHCP/SESIC, esta problemática.

16 A diez años de la implementación se siguen aplicando de manera homogénea los procesos de evaluación, así como no tomando en cuenta la trayectoria. La transparencia de los procesos y su credibilidad por los académicos es importante porque ésta incide en los grados de satisfacción e insatisfacción.

17 Lográndose, a partir de 1999, una exigencia por estas instancias de que se respetaran dichos lineamientos por las IES y para ello se supervisan los reglamentos de evaluación por CONAEVA. SESIC, SHCP señalaban los lineamientos generales en los que cada IE se basaría para elaborar sus reglamentos internos de evaluación, aspecto que al 2002 continúa.

[...] si la calidad de una institución de educación superior se sustenta en el grado de consolidación y preparación de su planta académica, entonces los procesos de evaluación del desempeño académico constituyen una plataforma para impulsar el desarrollo de la carrera académica de los profesores en congruencia con la misión de cada institución. (Grediaga, 1999, p.9).

Por lo que la evaluación del trabajo de las IES tiene como objetivo lograr la calidad y se ha puesto especial interés en evaluar las actividades del personal académico, teniendo como fin impulsar su mejor desempeño.

La evaluación de las actividades que desempeñan los académicos repercute en cambios tanto en lo institucional como en lo individual, pues la evaluación se inicia con las instituciones, seguida por los programas, hasta llegar a los individuos¹⁸.

A manera de conclusión, se puede decir que en este proceso de investigación la política analizada es la de evaluación individual, dirigida al trabajo del personal académico, la cual se revisará en conjunto a partir de la relación Estado-universidad referida a la política de evaluación, del sistema de educación superior, de la institución, Universidad de Sonora, de los actores que la implementan (administración y comisiones evaluadoras) y de los actores (académicos) a quien va dirigido, en este contexto interesan las relaciones que se dan en el proceso, entre la política de evaluación, la institución, burocracia universitaria (en tanto administradora de la política), comisiones evaluadoras, académicos beneficiados, siendo el objetivo principal estos últimos.

Si bien es cierto que el interés está en la implementación de la política pública citada y en las relaciones en torno a ella, fue necesario un acercamiento al nivel macro de la relación Estado-universidad a partir del diseño, implementación y evaluación de la política, a los sistemas de educación superior, en el contexto internacional, la opinión y planteamientos de los organismos internacionales como Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), Banco Mundial y Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL) y el Centro Regional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (CRESALC), sobre calidad y evaluación de los SES¹⁹.

18 Ver capítulo I apartado de Evaluación académica en México: una década de programas de estímulos.

19 Ver capítulo I. Los organismos internacionales, calidad y evaluación educativa.

Capítulo I

ORGANISMOS INTERNACIONALES, CALIDAD Y EVALUACIÓN EDUCATIVA

En este capítulo, se presentan las tendencias generales sobre sociedad del conocimiento, calidad y evaluación en educación superior, a partir de las propuestas de los organismos internacionales.

Se realiza una revisión general de la evaluación académica en el contexto internacional, en América Latina, haciendo una revisión de las políticas públicas de evaluación en México dirigidas al sistema de educación superior y al personal académico a través de los programas de incentivos. También se presenta un breve análisis del incremento del personal académico en las IES durante el período 1980-2000, así como una revisión de los principales cambios que se han observado en su desempeño. Igualmente se analizan las políticas que se han implementado respecto a la calidad de la enseñanza y la productividad. Además se presenta el perfil que requiere el personal académico para incidir dentro de los procesos de innovación y transformación de las IES, y el papel de este personal en la conformación de la sociedad de conocimiento.

Por último, se analizan los programas de estímulos y evaluación académica a partir de las diferentes experiencias que a nivel de las instituciones del sistema se han implementado en México

Recomendaciones de organismos internacionales a la educación superior

Organismos internacionales como la UNESCO, la OCDE, el Banco Mundial, la CEPAL y la CRESALC, plantean a los Estados los requerimientos, cambios y políticas que deben implementar para avanzar en la construcción de la sociedad del conocimiento y el papel que en dicho proceso deben cumplir los Sistemas de Educación Superior. De aquí que en el diseño de políticas públicas para educación superior en planes y programas nacionales a nivel de las IES, se observa cómo se parte de dichos lineamientos y propuestas de los organismos internacionales para incidir en las construcciones de la sociedad del conocimiento.

Es en la década de los noventa cuando a nivel mundial se diseñan políticas de gobierno orientadas a su desarrollo, aunado al avance de las telecomunicaciones. En este sentido, los diferentes organismos y agencias internacionales recomiendan la creación y avance en sistemas de información, así como usos de tecnologías de información y comunicación como facilitadoras de la construcción, transferencia, intercambio y difusión de nuevos conocimientos.

En la década de los ochenta, la dimensión del contexto internacional aparece en el escenario social como prioritario. En esta nueva realidad son importantes las agencias como el Banco Internacional de Desarrollo (BID), el Banco Mundial (BM), la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la

Ciencia y la Cultura (UNESCO), la Organización de Cooperación y Desarrollo Económico (OCDE), El Consejo Internacional para el Desarrollo Educativo (CIDE), Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL), y el Centro Regional para la Educación Superior para América Latina y el Caribe (CRESALC). Los cuales analizan la importancia de la educación superior, e inician políticas hacia este sistema y ofrecen fondos para objetivos de desarrollo.

El CIDE y la OCDE, proporcionan información y propuestas para la educación superior en México a diferencia del BM, UNESCO, la CEPAL, y el CRESALC, quienes abordan la situación de la educación superior en países en desarrollo, haciendo análisis y propuestas de la educación terciaria en esos países. Las posturas de los diferentes organismos tienen coincidencia en aspectos referidos a la calidad, a la pertinencia y a la diversificación del financiamiento, desafíos importantes para la educación superior en la década de 1990.

En las dos últimas décadas y a inicios del presente siglo, la calidad de la educación superior está en el centro de la discusión de los diferentes organismos donde han sobresalido, para lograr ese objetivo, aspectos como:

- Innovación de contenidos curriculares.
- Mejoramiento en técnicas de aprendizaje y enseñanza.
- Seguimientos de egresados.
- Capacitación del personal docente.
- Diversificación del financiamiento.
- Generar políticas de asignación de recursos que estimulen el desempeño.
- Vinculación IES –sector productivo (Allende, Díaz y Gallardo, 1999).

Por último, en la década de los noventa la participación de organismos internacionales se centró en el análisis para avanzar en la problemática de la educación superior a nivel mundial, lo que incidió en la propuesta de cambio de la misión, visión, funcionamiento y participación de los actores de los sistemas de educación superior, lo que a su vez repercutió en el diseño de políticas públicas para la educación superior y en la elaboración de prospectivas de los sistemas (Ver Tabla 6).

Organismos internacionales, calidad y evaluación académica

En la década de 1990, la participación de los organismos internacionales, en los análisis y propuestas para el mejoramiento de la calidad de la educación superior, se orientó a vincular calidad y financiamiento con resultados de evaluación académica. En este apartado se exponen las principales propuestas de las problemáticas de la educación superior detectadas, así como las sugerencias de implementación de evaluación para el mejoramiento de los SES.

Las causas de la problemática en educación superior, según el Banco Mundial, son:

- Baja calidad académica.
- Expansión de la matrícula.
- Recursos económicos ineficientes.
- Mala utilización de recursos económicos que conlleva a la inequidad, beneficiando a hijos de familias con más ingresos (Chiroleu, 2000).

Dicha problemática fue permanente en la última década, por lo que Coombs (1992) señalaba que a nivel mundial la educación superior tenía tres retos:

1. El acceso a la educación, que se daba de manera desigual.
2. Mejorar la calidad.
3. Relevancia y eficacia educativa.

Tabla 6. Propuestas de organismos internacionales para educación superior (Periodo 1990-2000).

Organismo	POLÍTICAS PARA EDUCACIÓN SUPERIOR: PROPUESTAS
OCDE	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Vinculación con los sectores productivos ▪ Aumentar el índice de egreso de posgrados ▪ Flexibilidad e innovación en los planes de estudio ▪ Nuevas formas de organización curricular ▪ Vinculación IES- sociedad ▪ Calidad relacionada con estudios de seguimiento de egresados ▪ Aumentar las formaciones profesionales y tecnológicas ▪ Generar información cuantitativa de la matrícula escolar ▪ Política para los académicos ▪ Reglamentar los nombramientos
Banco Mundial	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Importancia de inversión en educación superior para el desarrollo de los países ▪ Vinculación calidad – financiamiento ▪ Estrategias ▪ Reformas en las IES ▪ Diversificación de la demanda ▪ Aumento de las instituciones privadas ▪ Diversificar fuentes de financiamiento ▪ Cambios de las políticas públicas del Estado hacia educación superior ▪ Diseño e impulso de políticas para mejorar la calidad y la equidad ▪ Nueva función del gobierno para mejorar la educación superior ▪ Supervisión de políticas ▪ Orientar los presupuestos
UNESCO	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Pertinencia ▪ Igualdad de acceso a la educación superior ▪ Vinculación con el mercado laboral ▪ Servicios de información ▪ Calidad y reconocimiento institucional ▪ Calidad de la Educación Superior ▪ Mejoramiento de los alumnos ▪ Promoción y contratación de personal académico ▪ Estrategias de internacionalización ▪ Mejoramiento de condiciones laborales del personal académico
CRESALC	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Propuestas a partir de reconocer la problemática actual del sistema en el contexto de la globalización y modernización: ▪ Pertinencia social ▪ Calidad ▪ Acreditación ▪ Gestión ▪ Financiamiento ▪ Reorientación de políticas hacia las IES
CEPAL	<ul style="list-style-type: none"> ▪ La globalización, el progreso económico y técnico tienen como base la educación y la producción de conocimiento

Fuente: Elaborado a partir de UNESCO (1995 y 1998); OCDE (1997), Banco Mundial(1994); UNESCO/CRESALC (1998); CEPAL/UNESCO (1992); Allende, Díaz y Gallardo (1999); Rodríguez (2000).

Se consideró a inicios de los noventa que la calidad permitiría enfrentar dichos retos, incluyendo la relevancia en la enseñanza y calidad en la investigación y desarrollo, para lo cual se requeriría un sistema continuo de evaluación.

Se observa en análisis de los organismos internacionales y en investigaciones sobre educación superior que la vinculación, financiamiento, evaluación y calidad no fue propio de las políticas públicas para el sistema latinoamericano; Coombs (1992) señala que:

Durante las décadas de los años 60 y 70, la prioridad principal para la educación superior, en prácticamente todos los países, fue la expansión cuantitativa, casi sin considerar su impacto negativo en la calidad ...en los últimos tres años¹ ha habido un notable cambio de sensibilidad en la comunidad de educación superior en varios países, a favor de moderar el pesado énfasis cuantitativo y asignar una prioridad clara y seria a la restauración y construcción de la calidad.

La evaluación como política pública educativa, en la década de los noventa planteaba como objetivo el mejoramiento de los sistemas educativos por lo que, a nivel internacional, fue una práctica observada. Estas políticas de evaluación fueron propuestas por organismos internacionales, principalmente UNESCO, Banco Mundial y OCDE, y adoptadas por los gobiernos dentro de sus planes de desarrollo educativo así como por agencias que participan en la implementación de políticas y propuestas para educación superior. La UNESCO (1998), en la Conferencia Mundial sobre la Educación Superior en 1998, señalaba en su artículo No. 10, la importancia de una política de formación del personal donde una de sus funciones era la de enseñar a sus alumnos a aprender y a tomar iniciativas, así como la necesidad de que los docentes mejoren sus competencias pedagógicas.

En el artículo No. 11 destacaba la necesidad de la evaluación de la calidad, a partir del concepto de calidad de la enseñanza superior, definida ésta como un concepto pluridimensional “*que debería comprender todas sus funciones y actividades: enseñanza y programas académicos, investigación y becas, personal, estudiantes, edificios, instalaciones, equipamiento, y servicios a la comunidad y al mundo universitario*” (UNESCO, 1998), asimismo expone la necesidad de la autoevaluación interna y examen externo, los cuales se deberían realizar por expertos para garantizar la mejora de la calidad.

En la Recomendación Relativa de la Condición del Personal Docente de la Enseñanza Superior, UNESCO (1997) reconoce la función que desempeña el personal docente de enseñanza superior, para este sistema y su contribución al progreso de la sociedad y la humanidad moderna. En este documento se define al personal docente de enseñanza superior como aquellos que se dedican a enseñar a realizar estudios académicos o investigaciones y prestar servicios educativos a los estudiantes o a la comunidad y concibe a la docencia como profesión. Respecto a la evaluación propone que las instituciones de enseñanza superior garanticen que la evaluación de la labor del personal docente sea parte de sus procesos de enseñanza – aprendizaje e investigación, cuya función deberá estar definida por el desarrollo del personal docente. Las evaluaciones se deben realizar por colegas con criterios académicos.

Por otra parte, la UNESCO dentro del Marco de Acción Prioritaria para el Cambio y el Desarrollo de la Educación Superior (1998), plantea entre sus acciones, políticas claras sobre los docentes de educación superior, así como promover la movilidad del personal docente y crear las condiciones para el ejercicio de la libertad académica y autonomía institucional. Contempla la rendición de cuentas y la realización de evaluaciones tanto internas como externas, respetando la autonomía y la libertad académica e implementar sistemas y mecanismos transparentes para ello.

1 *Hace referencia al periodo a 1990 a 1992*

En el Plan de Acción para la transformación de la educación superior en América Latina y el Caribe, UNESCO/CRESALC (1998) se plantean, entre los desafíos, mejorar la formación y aumentar la dedicación de los profesores, así como crear sistemas nacionales y subregionales de acreditación. Para la mejora del profesorado hacen referencia a la importancia de estudios de posgrado y de intercambios de colaboración entre instituciones, así como cubrir las necesidades de infraestructura e incentivar salarialmente al profesorado; respecto a la evaluación y a la acreditación se hace referencia a la necesidad de rendir cuentas a través de la evaluación sistemática y permanente.

CEPAL/UNESCO (1992) señalan que dentro de la gestión institucional señala la necesidad de existencia de mecanismos de autoevaluación y evaluación externa del rendimiento académico, mismos que coadyuvarían a mejorar el desempeño docente y a incrementar la calidad de la educación. Este organismo también plantea la profesionalización de los docentes a través de procesos de formación y por medio del otorgamiento de remuneraciones e incentivos apropiados para el profesorado. Otra de las propuestas fue diversificar el financiamiento y principalmente pone énfasis en el desarrollo de la cooperación regional e internacional en lo referido a la calidad, intercambio entre docentes y alumnos, así como a la formación de profesores-investigadores.

El Banco Mundial (1994), define líneas estratégicas para el mejoramiento e indica como una función del gobierno el hecho de establecer políticas, organismos independientes de fiscalización que elaboren, supervisen las políticas de educación superior, así como también orientar los presupuestos y evaluar y difundir el desempeño de las instituciones. Considera que debe contar con una supervisión y evaluación de la calidad de los resultados, pues estas políticas son algunas de las que permitirían lograr una mayor eficiencia de la educación superior.

Por su parte la OCDE (1997), en sus recomendaciones para el sistema de educación superior mexicano, referido a la evaluación institucional, señala la necesidad de un sistema de acreditación de las instituciones y sus programas que deben tener como base la calidad internacional y con la participación del sector económico. También recomienda aumentar la movilidad del personal entre las instituciones, mejorar la calidad académica, promover el mejoramiento de los docentes y vincular el sistema de promociones con la evaluación, además la definición de una política nacional para establecer reglas para el nombramiento y la promoción del personal académico y administrativo basadas en la evaluación.

Si bien es cierto, las recomendaciones de la OCDE eran explícitamente para México, algunas de ellas podían ser aplicadas en otros países de América Latina en la década señalada, las propuestas de los organismos internacionales estuvieron orientadas sobre la evaluación para el mejoramiento de la calidad, tanto de las IES como del personal académico (ver Tabla 7).

Políticas públicas de evaluación en México

Las políticas públicas para educación superior durante el sexenio de Miguel de la Madrid (1982-1988), se establecieron a través del discurso de la planeación para el desarrollo y superación de las IES, incentivando a aquellas que lograran niveles de calidad a través de fondos extraordinarios.

En el período citado, cada institución elaboraba Programas de Desarrollo Institucional (PDI), a partir del propio Plan Nacional de Desarrollo (PND). Los PDI eran puestos a disposición del Programa Nacional de Educación Superior (PRONAES), el cual tenía como objetivo evaluar las propuestas de las IES para el otorgamiento de financiamiento, programa que estuvo en vigencia de 1984 a 1985. Este órgano dio inicio a una nueva relación entre las IES y el Estado. El PRONAES desapareció para dar lugar al Programa Integral para el Desarrollo de la Educación Superior (PROIDES) con vigencia de 1986 a 1988, con lo que se fortalece la participación de la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) ya que participa en la creación de este nuevo órgano, en donde puede emitir sus observaciones acerca del desarrollo de la educación superior pública.

Tabla 7. Organismos internacionales, calidad y evaluación académica.

Organismo	POLÍTICAS PARA EDUCACIÓN SUPERIOR: PROPUESTAS
Banco Mundial	Nueva función del gobierno para mejorar la educación superior: evaluar y difundir el desempeño de las IES a través de organismos independientes. Organismos independientes de fiscalización que elaboren y supervisen las políticas.
UNESCO	Escenarios para el cambio: fortalecer los sistemas de evaluación. Evaluación como mecanismo de mejoramiento de personal académico (evaluación por pares). Evaluación de la calidad. Fortalecimiento de la formación de los docentes. Actualización para mejorar su desempeño.
OCDE	Evaluación institucional (programas y docentes). Política para los académicos. Vincular promoción de docentes con evaluación eficiente. Creación del Sistema Nacional de Acreditación de las instituciones.
CRESALC	Propuestas a partir de reconocer la problemática actual del sistema en el contexto de la globalización y modernización. Evaluación. Rendir cuentas a través de la evaluación sistemática y permanente. Vinculación gestión, financiamiento y evaluación para mejoramiento del sistema.
CEPAL	Existencia de mecanismos de autoevaluación y evaluación externa del rendimiento, lo que coadyuvaría a mejorar el desempeño y calidad de la educación. Profesionalización de los docentes a través de formación y remuneraciones e incentivos apropiados para el profesorado.

Fuente: laborado a partir de documentos oficiales de la UNESCO (1997;1998); OCDE (1997); Banco Mundial(1994), UNESCO/CRESALC (1998) y CEPAL/UNESCO (1992).

En 1984 surge el Sistema Nacional de Investigadores (SNI), el cual surgió como un organismo evaluador con el fin de incentivar económicamente al personal académico dedicado a la producción de conocimiento, iniciando con este proceso la diferenciación entre las comunidades académicas, así como de sus percepciones económicas.

La asignación racional de los recursos y el mejoramiento de la calidad y servicio educativo fue una de las posturas planteadas por ANUIES a mediados de los ochenta; en 1984 se formula la necesidad de la autoevaluación institucional. El PROIDES continúa con los procesos de planeación para el desarrollo de las IES, así como la evaluación y la asignación de fondos extraordinarios.

En el sexenio de Carlos Salinas de Gortari (1988-1994), la política fue la evaluación para la calidad, asociada al financiamiento con mecanismos de regulación fuertemente establecidos, creándose para su implementación la Comisión Nacional de Evaluación (CONAEVA). Al iniciarse el proceso de evaluación con CONAEVA en 1990, la Secretaría de Educación Pública (SEP) aprobó la primera fase del programa operativo de evaluación interna; la autoevaluación institucional, donde cada institución emitiría un reporte de sus características y realizarían un plan de acciones que condujeran a su mejora.

El gobierno federal proporcionó subsidio para el apoyo a proyectos de modernización, caracterizándose esta fase por el control de los resultados de los planes de acciones de las IES para la asignación del presupuesto.

La evaluación y planeación fueron concebidas como complemento y como un proceso integral donde la evaluación se conceptualizaba como apoyo a la educación superior la cual debería ser permanente e incidir en los planes y programas de desarrollo de la educación en el contexto de las instituciones a nivel nacional (Rodríguez, 1992).

La evaluación abarcaría varios niveles por lo que sería: Individual, evaluación de las dependencias, institucional, interinstitucional, y regional así como al nivel del sistema. CONAEVA da origen al Sistema Nacional para la Evaluación donde se dieron tres procesos de evaluación: a) institucional, los cuales se realizaron por las propias IES a través de comisiones de evaluación institucional; b) sistema de evaluación superior, la cual la realizaron especialistas de la Subsecretaría de Educación Superior e Investigación Científica (SESIC) para las universidades y del Consejo Nacional de Educación Tecnológica (COSNET) para los Tecnológicos; c) interinstitucional sobre servicios, programas y proyectos en diversas funciones y áreas de educación superior, la cual fue mediante la evaluación por pares a través de comités académicos por áreas de conocimiento, así como también se evaluó tareas de difusión, vinculación, administración, infraestructura académica.

Se creó en 1990 el Fondo para la Modernización de Educación Superior (FOMES), quien apoya con financiamiento a las IES, siendo la Coordinación Nacional para la Planeación de la Educación Superior (CONPES) quien define la viabilidad de apoyar con recursos los proyectos que las IES presentan, tomando en cuenta las prioridades que para educación superior se habían delineado como política. En este mismo sexenio surge el Programa de Superación de Personal Académico SUPERA (1994-1995), así como los programas de incentivos para el profesorado iniciados estos en 1989.

En el caso de México, en 1990, la evaluación de las IES, fue uno de los puntos de interés de la política pública hacia este sistema educativo. Esta evaluación fue concebida como un procedimiento a ser implementado en las diferentes dimensiones de las IES, en el caso de la Educación Superior en México, se tenían antecedentes de la evaluación, pero no de manera sistemática y fue en ese año, cuando aumenta el interés por el mejoramiento de la educación y se incluye el proceso de evaluación en el Programa de Modernización Educativa (PME)².

Investigadores como Olac Fuentes (1991) y Rollin Kent et al. (1991), a inicios de la década de los noventa, critican que la evaluación institucional se vincule directamente con la asignación de presupuesto federal, dándose un cambio de parte del gobierno en lo que respecta a la relación política-financiera entre Estado y universidades, ya que se asumía que el gobierno federal asigna financiamiento a las IES y éstas eran las responsables de administrar y ejercer sus recursos; con la nueva política de evaluación las instituciones tienen que “demostrar su necesidad de recursos y cómo los van a usar” (Ken et al., 1991) por lo que pasan al gobierno el control del gasto, aumentando con ello el control de la vida de las instituciones y a su vez exigiendo más a éstas. Se considera que hubo factores que facilitaron la evaluación institucional de la educación superior, a continuación se mencionan algunos:

- El periodo de crisis (financiera) de las universidades y el debilitamiento de actores políticos (sindicatos).
- Cambio en la valoración que sobre la educación superior predomina en la sociedad (pérdida de legitimidad en la subjetividad colectiva) (Fuentes, 1991).

² Fuentes (1991) señala que la evaluación institucional no es un factor nuevo y no tiene sus antecedentes en los noventa, debido a que había iniciado desde finales de los años setenta, pero no era usada como un instrumento central de política gubernamental.

Planteando la evaluación como política de educación superior tendría como finalidad “*dar prioridad al mejoramiento de los procesos, los elementos y los resultados en las Instituciones de Educación Superior*” (Gago, 1991, p.11).

La evaluación de las IES era uno de los objetivos fundamentales del Programa para la Modernización de la Educación 1988-1994 del Gobierno Federal, que tenía como finalidad diagnosticar para reorganizar el quehacer institucional a través de la evaluación de la Educación Superior iniciando el proceso de evaluación institucional³.

Por otra parte, se percibe a la evaluación en una primera fase como externa, pues los resultados no eran para su difusión dentro de las IES, sino para su reporte e información exterior, por lo que se percibe a la evaluación como control del estado en un momento de desregulación y descentralización, por lo tanto se le conoce a este periodo de relación Estado-universidad como estado evaluador.

Ernesto Zedillo (1994-2000), en el Plan Nacional de Desarrollo 1995-2000, plantea como objetivo consolidar el sistema de educación media y superior, a partir del mejoramiento de la calidad, pertinencia y equidad en el caso de la educación superior, además del impulso a la investigación y desarrollo tecnológico. Para el logro de sus objetivos propone la creación del Sistema Nacional de Formación de Personal Académico, así como ampliar y diversificar el Sistema Nacional de Evaluación de la Educación, del personal académico, programas, instituciones y del sistema en general.

Partía de reconocer la trayectoria de la evaluación de la década de los noventa, perfilándose la continuidad de organismos y agencias evaluadoras, y surgimiento de nuevos programas como lo fue el Programa de Mejoramiento del Profesorado (PROMEP) y otros programas de apoyo al financiamiento de los objetivos de las IES como el Programa de Superación del Personal Académico (SUPERA), el Fondo para la Modernización de la Educación Superior (FOMES), y el Programa de Apoyo al Desarrollo Universitario (PROADU), siendo una de las estrategias el fortalecimiento el Sistema Nacional de Evaluación vinculado a la calidad y financiamiento.

En este periodo se contempla la continuidad de los procesos de regulación a través de la rendición de cuentas por el vínculo evaluación-financiamiento y apoyos extraordinarios, para el fortalecimiento de las IES y las plantas de académicos. Por ello Vicente Fox (2000-2006) se plantea como objetivo avanzar hacia la calidad, y resolver los problemas de acceso, equidad, cobertura, la integración, coordinación y gestión el Sistema de Educación Superior siendo el eje principal de la política la calidad en el contexto de globalización y para ello entre las metas sugiere, fortalecer los procesos de evaluación y acreditación, las plantas de académicos, fortaleciendo programas de financiamiento extraordinarios.

Continúa de manera activa, en la elaboración de propuestas, la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES, 2000), quien plantea información diagnóstica, políticas y líneas de acción para el desarrollo de la educación superior, de la ciencia y la tecnología en el país y una prospectiva al 2020.

Académicos y evaluación de la productividad

La innovación en la década de los ochenta fue la regulación que se da a través de la evaluación, exigiendo eficacia, calidad y eficiencia de la universidad, dándose también la gestión de la educación superior a través del desarrollo de una burocracia administrativa y la evaluación de la productividad de los académicos, acompañada de cambios del mercado académico, donde empezó a predominar el maestro de carácter determinado, de tiempo parcial y con baja remuneración económica (De Vries, 1998; Acosta, 2000a,

3 ANUIES continúa en su visión del futuro contemplando a la evaluación como proceso importante para conocer las necesidades de nuestras IES y poder reorientarlas a los objetivos deseables.

Rodríguez, 2000, Kent, 1999)⁴.

Las políticas públicas para los Sistemas de Educación Superior, en este periodo, se accionan a partir del deterioro económico de las IES y el ingreso de los académicos en la política pública de evaluación de la educación superior, donde el financiamiento se basa en la productividad académica, dando origen a la implementación de programas orientados hacia la planeación y la evaluación del quehacer académico, donde la existencia del desempeño es reconocido con un estímulo económico.

Se observa crecimiento y diversificación del sistema de educación superior tanto en número de instituciones como en matrícula y en opciones de formación, para el 2000 el sistema presentaba un crecimiento de 1,642 instituciones de las cuales 653 pertenecían al sector público y 989 eran particulares (ANUIES, 2000a).

La matrícula ascendió a 1,604,543 siendo atendido el 71.8% por instituciones del sector público y el 28.2% por el sector privado, proyectándose el crecimiento de la matrícula de educación superior para el 2006 a 2,800,000 (ANUIES, 2000a).

Respecto a las opciones de formación, si se observan datos del ciclo escolar 2002-1, según el PNE 2001-2006 se ofrecieron más de 6,600 programas de licenciatura y 3,900 de posgrado (SEP, 2001).

También aumentó el número de académicos, en 1983 los profesores universitarios eran 79,934 y para fines de la década en 1989 se presentaba un crecimiento a 104,207 lo que equivale a un crecimiento del 30.4% en una década, manteniendo la tendencia en la década de los noventa, presentándose para el año 2000 un aumento de 208,692 académicos, lo que implicó un crecimiento de 100.27%; también se encuentra una distribución de los académicos por tipo de contratación, al año 2000 el 28.9% tienen contratación de tiempo completo, el 8.7% medio tiempo, y el 62.4% por horas tiempo, parcial o de asignatura. Como se puede ver en la Tabla 8, pese a las políticas implementadas para el aumento de maestros de tiempo completo, sigue predominando el profesor de horas sueltas, lo que indica que la función que se prioriza en las instituciones de educación superior en México, son las de docencia, no las de producción y difusión del conocimiento (ANUIES, 2000a).

**Tabla 8. Personal Académico de Licenciatura.
Distribución por Tipo de contratación.**

Tipo	1983		1985		1989		1994		2000	
TC	16,640	20.8%	18,182	19.6%	25,685	24.6%	33,554	27.2%	60,312	28.9%
MT	6,726	8.4%	7,605	8.2%	8,550	8.2%	9,867	8.0%	18,156	8.7%
HS	56,568	70.8%	67,139	72.2%	69,972	67.1%	79,869	64.8%	130,224	62.4%
Total	79,934	100.0%	92,926	100.0%	104,207	100.0%	123,290	100.0%	208,692	100.0%

TC: Tiempo Completo, MT: Medio Tiempo, HS: Horas Seltas.

Fuente: ANUIES (1983, 1985, 1989, 1994, 2000a y 2000b).

⁴ Acosta (2000b) coincide con los aspectos señalados que se presentaron a nivel de América Latina durante esa década, donde considera que en la relación Estado-universidad cambia el estado benefactor, por mecanismos de supervisión a los SES, pasando de la planeación indicativa, a la relación evaluación-financiamiento, donde la intervención estatal es a través de la evaluación y su relación con la eficacia y calidad del sistema.

Los principales cambios que se presentaron respecto a los académicos fueron el de la diferenciación salarial dada por el desempeño y la competitividad internacional de la planta académica nacional, así como también se inician los procesos de evaluación institucional y de los académicos con indicadores de calidad y productividad de las actividades académicas (Grediaga, 1999).

Dentro de los cambios se proponen mecanismos de diferenciación salarial, dando lugar al Sistema Nacional de Investigadores (SNI), programa de becas y estímulos, promoviendo con ello la evaluación y diferenciación de los montos económicos en función de resultados obtenidos por los académicos⁵.

También surgen programas de apoyo a la calidad de la enseñanza y productividad, orientados a fortalecer la formación de las plantas académicas, que impulsen estudios de maestría y doctorado como son Programa de Superación Académica (SUPERA) y Programa para el Mejoramiento del Profesorado (PROMEP), ambos tienen como finalidad mejorar los niveles de productividad de los académicos, siendo PROMEP en el que se contempla aumentar el número de académicos de tiempo completo. Estos programas tienen como política relacionar escolaridad, grado, desempeño y productividad de los académicos de las IES con una percepción futura del perfil de los docentes de educación superior⁶.

Continuando con los programas para el mejoramiento del profesorado, y durante su operación de 1997-2000, se otorgaron 5,441 nuevas plazas de contratación de tiempo completo de profesores con estudios de maestrías y con doctorado de instituciones públicas, a su vez para la realización de estudios de maestría y doctorado se gozaron de 3,044 becas, de las cuales 2,220 se ejercieron en programas nacionales y 824 en programas extranjeros (SEP, 2001).

En el actual escenario debe tomarse en cuenta para el diseño, políticas dirigidas al fortalecimiento de la carrera académica, el perfil académico deseable acorde a la nueva función que en la sociedad del conocimiento tendrán los académicos de educación superior, por lo que se debe fomentar la promoción de la carrera académica, teniendo como meta la profesionalización del cuerpo académico de las IES, tomando como indicadores el impacto de las trayectorias académicas y la productividad por lo que, obligadamente, se deberá reestructurar el modelo académico-laboral de las IES, que conducirá a mejorar la calidad de la enseñanza e investigación (Ibarra, 2001a).

Se considera importante que las IES proporcionen un servicio de calidad que reditué en la formación de un nuevo profesionista; de aquí la necesidad de mejorar las funciones de los académicos, y para ello se requiere de innovar su perfil. También se hace énfasis en la importancia de proporcionar condiciones de certidumbre y seguridad laboral para los académicos ya que sólo el 28.9% poseen contratación de tiempo completo. Por otra parte, no se han logrado los índices que el PROMEP planteó en 1986 de personal académico con maestría y preferentemente doctorado. Se requieren mayores recursos económicos para poder tener personal académico con el perfil deseado, el cual deberá contar con los siguientes aspectos:

- Ser docente de primer nivel.
- Ser investigador competente.
- Difundir su producción.
- Promover y practicar la libertad de cátedra e investigación.
- Usar nuevas tecnologías e innovación en los procesos de enseñanza aprendizaje (Ornelas, 1996; Clark, 1987).

A las anteriores se le agregan:

- Desarrollar el uso y conocimiento de las nuevas tecnologías.
- Innovar los procesos de transmisión de conocimiento.

5 Ver apartado de políticas públicas de evaluación de los académicos en México, en este capítulo.

6 Ver políticas para los académicos en este apartado.

- Participar en la formación de recursos humanos con capacidades creativas.
- Capacidad analítica y de comprensión de los sujetos.
- Poseer pensamiento estratégico prospectivo.
- Mejorar la calidad y la excelencia de su desempeño académico.
- Participar en la generación de procesos de aprendizaje social, los cuales deben basarse en la investigación y en el mejoramiento continuo e innovación.
- Participar en la gestión de redes y consolidación de cuerpos académicos para la generación, intercambio y difusión del conocimiento (ANUIES, 2000b; UNEC-SE, 2001).

La Secretaría de Hacienda y Crédito Público (SHCP), a través de la Secretaría de Educación Superior e Investigación Científica (SESIC), con base a las recomendaciones del Banco Mundial y del Consejo de Educación de Adultos para América Latina (CEAAL), inició a partir de 1990, con los programas de estímulos al personal académico a través de becas a la productividad.

Anteriormente en 1988 propone el Programa de Modernización Educativa (PME) para evaluar de manera sistemática las funciones de los docentes investigadores de la IES públicas, que permitiera conocer su producción, y a cambio de ello se les asignaría un estímulo económico donde únicamente se evaluaría a las plantas de profesores de tiempo completo.

Se consideró que los programas de evaluación, formación, superación y desempeño académico de los profesores de las IES cumplían con la función de: recuperación salarial de los académicos en relación a su producción individual, permanencia del profesorado en las IES y mejoramiento de la calidad de la docencia (Magaña, 2001).

La evaluación conlleva a mejorar la calidad académica de las IES, por lo que en los noventa se crearon los programas que evaluaban la producción académica de las plantas docentes como las becas al desempeño académico, carrera docente del personal académico y el programa de estímulos al desempeño docente. Con respecto a ciencia y tecnología, el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT) estableció el Sistema Nacional de Evaluación, y a su vez, desde 1984, existe el SNI, el cual funciona con cuatro comisiones por áreas, donde se evalúa la producción y calidad de los investigadores (Krotz, 1992).

A partir de la propuesta del PME, en 1988, han surgido diversos programas de evaluación del profesorado; de 1989 a 1992 se opera el programa “Becas al desempeño académico” y el de “Carrera docente del personal académico” (1990-1992), pasando al “Programa de estímulos al desempeño del personal docente” en 1992, basado en los lineamientos que propone la SEP/SHCP donde se sugiere que cada institución deberá partir de ellos para la elaboración interna de sus propios reglamentos, los cuales son a probados por los órganos de gobierno internos de las IES: consejos académicos y universitarios.

El Programa de Becas al desempeño Académico plantea criterios generales acerca de los académicos, entre los que podemos mencionar los siguientes: para tener acceso a los beneficios de este programa se debe ser profesor de tiempo completo (PTC) y contar al menos con tres años de servicio en la institución; el personal académico será evaluado por órganos o comisiones y deberán cumplir con los requisitos de calidad que la institución estableció y la evaluación estará basada en los reglamentos que la institución formule; la beca será anual y se calculará sobre la base de 30% del personal de tiempo completo; los aspectos a evaluar serán: permanencia, dedicación y calidad (indicadores propuestos por SHCP y SEP)⁷.

7 *En 1990 se benefició a nivel nacional al 51% del profesorado de tiempo completo quedando la mayoría en niveles 1 y 2, en 1991 solo el 65% de las instituciones cumplían los requisitos y criterios generales de operación de dicho programa. En el presente se ha generalizado la evaluación a través de los programas de estímulos, pues implica un ingreso económico para el personal académico, cuyos ingresos a éstos es por concurso y voluntario.*

En mayo de 1992 entra en vigor el Programa de Carrera Docente del personal académico. El cambio de programa se basó principalmente en que el anterior beneficiaba a los investigadores orientando las actividades del personal de carrera a funciones relacionadas con publicación, asistencia a eventos y cursos de formación en detrimento de la docencia. El Programa de Carrera Docente del Personal Académico intenta mejorar el salario del personal académico con una deshomologación, contribuyendo a que el personal de carrera vea como opción laboral prioritaria la profesión académica, y se dediquen exclusivamente a la institución de adscripción y recobre la carrera académica su valor profesional, prestigio social y de motivación el ingreso salarial.

Por otra parte, el Programa de Carrera Académica tenía fondos para dos tareas, la de actualización y superación del personal académico. Este programa está dirigido a tiempos completos indeterminados evaluando permanencia, dedicación y calidad del desempeño (se evalúa el trabajo individual, el desempeño docente y su impacto en la formación de estudiantes), dicho programa plantea como objetivo estimular el trabajo docente y diferencialmente la calidad de la actividad docente, es decir, el énfasis está puesto en la revaloración de la profesión académica y se evaluaba permanencia, dedicación y calidad de la trayectoria docente. En 1994 se incorporan al Programa de Estímulos al Personal Docente el de Carrera y Becas.

Para 1997, la SHCP emite cambios para el Programa de Estímulos al Desempeño, y en 1998 se incorporan a los reglamentos y procedimientos de evaluación de las IES. En 1999 la SHCP propone vincular el Programa de Estímulos a los objetivos de PROMEP, solicitando de nueva cuenta cambios a los reglamentos y procedimientos de evaluación de las IES, siguiendo los lineamientos de ésta y de la SESIC. Dichos cambios se certifican por la Comisión Nacional para la Evaluación de la Educación Superior (CONAEVA) y son aprobados, para su implementación, por los órganos de gobierno de cada institución.

En 1999 se da la vinculación del Programa de Estímulos del Personal Docente con los objetivos de PROMEP, aspecto que continúa vigente (SEP/ SESIC, 1999). El Programa Sectorial de Educación 2001-2006, prevé fortalecer PROMEP, SUPERA/ANUIES para la consolidación de cuerpos académicos y el mejoramiento del profesorado, así como disponer en el 2003 de un marco normativo para el Programa de Estímulos al Desempeño del Personal Docente, ya que parte de reconocer que para el logro de la calidad se tendrá que avanzar en mejoras salariales del personal académico y administrativo de las IES públicas, los cuales se encuentran rezagados, así como la mejora de los Programas de Estímulos al Desempeño del Personal Académico, en lo referido a su implementación y funcionamiento, en los montos económicos y en el reconocimiento de actividades relacionadas con la docencia, así como valorar el trabajo de manera cualitativa y el colectivo sobre el desempeño individual (SEP, 2001b).

Por su parte ANUIES (2000b) también considera la importancia de los procesos de evaluación de las instituciones y actores.

ANUIES sobre los estímulos del desempeño docente señala:

[...] la deshomologación de los ingresos de los profesores e investigadores ocurrida a lo largo de la presente década mediante el otorgamiento de estímulos al desempeño, ha presentado un avance en el proceso de consolidación de los cuerpos académicos y su permanencia en las instituciones públicas. Sin embargo aún no se han recuperado los niveles de ingreso de 1982, lo que se ha llevado a que algunos profesores busquen fuentes de ingreso complementarios. (2000b, p.94)

A manera de conclusión se puede señalar que a inicios de la década de los noventa el gobierno mexicano pone en el centro de su proyecto educativo, la evaluación, y a partir de ello los procesos avanzaron y se implementaron en el sistema de educación superior.

Se caracteriza esta década por la escasez de investigaciones que muestren resultados a nivel nacional sobre los procesos de evaluación en educación superior. A mediados de los noventa se inicia el

análisis de los resultados, pero aún se carece de un diagnóstico general que de fe de los resultados de la evaluación del sistema de educación superior en México. En la actualidad se continúa con las evaluaciones a las IES, a la producción de los académicos, así como también a los resultados de los procesos de evaluación vinculados al financiamiento y al otorgamiento de fondos especiales para el desarrollo y calidad de la educación. Destaca a mediados de los noventa el incremento de programas impulsados por el gobierno federal a través de la SEP, que tenían como objetivo mejorar el perfil del personal académico de carrera (tiempo completo). Así como el mejoramiento y modernización de la infraestructura de las instituciones de educación superior públicas para la cual se otorgaron recursos extraordinarios⁸.

Evaluación académica en México: una década de programas de estímulos

A partir de la tríada financiamiento-evaluación-calidad, se realiza una revisión sobre la experiencia de los programas de estímulos al desempeño académico, que dan fe de los procesos implementados como parte de las políticas de evaluación de las plantas académicas de tiempo completo de las IES en México. Las políticas de evaluación, desde su surgimiento, se relacionaron con incrementos financieros para los programas de licenciatura y posgrado, además de ser la condición para el otorgamiento de recursos, es decir, la evaluación tenía como objetivo conocer cómo estábamos en materia de educación superior, a nivel de la institución y de los individuos, por lo que en este periodo (1989-2002) no puede negarse la vinculación de políticas de evaluación con el financiamiento, así como también con los recursos percibidos a través de programas especiales (ver Tabla 9).

**Tabla 9. Personal Académico de Licenciatura.
Distribución por Tipo de contratación⁹.**

Período	Programa	Becas	Plazas	Montos	Proyectos
1994-2000	Programa de Superación del Personal Académico (SUPERA/ANUIES)	2196	-	-	-
1995-2000	Fondo para la Modernización de la Educación Superior (FOMES)	-	-	\$4,574,000,000	2310
1995-2000	Programa de Apoyo al Desarrollo Universitario (PROADU)	-	-	\$218,000,000	-
1997-2000	Programa de Mejoramiento del Profesorado (PROMEP)	3044	5,441	-	-
1999-2000	Fondo de Infraestructura	-	-	\$2,365,000,000	-

Fuente: Plan Nacional de Educación 2001-2006 (SEP, 20001b).

En el caso de México el financiamiento aumenta en las IES al igual que la matrícula en el periodo de 1940-1968 que se relacionaba con la función social y objetivo educativo de la educación superior, la cual era la formación de profesionistas por lo que la profesión era el eje central de la organización universitaria y predominaba la educación pública financiada principalmente por el gobierno federal.

⁸ Se planea establecer un sistema nacional de acreditación y evaluación, así como la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación.

⁹ También hubo apoyos para las universidades tecnológicas en este periodo del Fondo de Infraestructura (Monto \$659,000,000) y del Programa de Equipamiento del Sistema de Educación Tecnológica (Ampliación y modernización de equipo para docencia e investigación).

A partir de 1968 el modelo de universidad entra en crisis perdiendo legitimidad ante la sociedad, pasando a una nueva fase cuyas características principales fueron el incremento de la matrícula y la diversificación institucional, las cuales aumentaron en las principales ciudades y en las regiones.

El aumento de la matrícula y la diversificación se dio de 1970 a 1976, otorgándose un financiamiento que permitía un acelerado crecimiento del Sistema de Educación Superior de 1971 a 1982, periodo de mayor expansión el cual se define por un crecimiento cuantitativo más no cualitativo, debido a que la calidad en este momento no era la prioridad del Estado sino su legitimación.

El financiamiento público siempre fue en aumento de 1970-1982 y fue en este periodo que inicia un proceso de contracción tanto de financiamiento como de matrícula. Es a partir de esta crisis que se inician programas para apoyar actividades específicas, creándose en 1984 el Sistema Nacional de Investigadores con un fondo financiero que tendría como finalidad apoyar con un estímulo económico a los investigadores que tuvieran alto desempeño y calidad, continuando en lo sucesivo este tipo de programas.

En los noventa inicia un proceso de recuperación de recursos públicos en educación superior, pero el otorgamiento de los recursos se caracteriza por tener un proceso diferente al de las décadas anteriores, debido al cambio que se daba en la prioridad sobre la educación: la calidad; ya no se centró el interés en el crecimiento del sistema, sino en la planeación de objetivos y metas a lograr para alcanzar un cambio cualitativo en las IES.

Este periodo centró su interés en lograr la calidad en educación superior en los docentes, por lo que surge la deshomologación y los programas para estimular el desempeño y carrera docente¹⁰. El proceso de deshomologación, si bien es cierto genera diferenciación entre las comunidades académicas, parte del beneficio económico para estimular a aquellos que generan mayor productividad, constituyendo esta remuneración un ingreso adicional al salario percibido, por lo que los programas de estímulos han jugado esta función. (Zorrilla, 1995; Díaz, 1997a; Didou, 1999).

Se evalúa por sus instituciones a los académicos, mediante reglamentos de productividad internos, los cuales asignan puntaje a las diferentes actividades que se produjeron durante el año escolar, y a partir del puntaje obtenido se le asigna un nivel y este tiene a su vez un monto económico mensual.

Observándose en esta relación de financiamiento-programas de estímulos para la calidad, un cambio en los procesos de otorgar subsidio y en el uso de éste, ya que se inicia con el proceso de evaluación de las instituciones, recursos humanos, programas e infraestructura, orientado todo a la calidad del SES.

El apoyo que recibieron las universidades por parte del gobierno permitió el crecimiento y su transformación, este periodo se caracterizó por un “acercamiento” entre universidad y gobierno, no solo en lo económico sino también en lo político. Esta cercanía entre Estado y Sistema de Educación Superior fue uno de los motivos principales de que la crisis económica impactara al sistema universitario (Rodríguez, 1995)¹¹, debido a que se da un cambio no solo en la disminución de financiamiento para las universidades públicas sino también un cambio en las prioridades gubernamentales de cómo distribuir el gasto social.

Fue en la década de los noventa cuando las políticas gubernamentales hacia la educación superior fueron visibles por los cambios que planteaban en diferentes dimensiones, propias de estos sistemas de educación. Hasta esa década, el Sistema de Educación Superior, se caracterizaba por:

- Ser público, recibir financiamiento y tener acceso público.
- El funcionamiento de las instituciones era dado por su autonomía y decisiones internas.

10 Ver apartado de “Académicos y evaluación de la productividad” en este capítulo.

11 Rodríguez (1995) analiza la relación de la crisis económica iniciada en 1982 y el efecto que tuvo en el deterioro financiero del gobierno federal otorgado a las universidades mexicanas, iniciando la reducción del crecimiento de la población escolar y el deterioro del financiamiento se hace notable ya en 1983, por lo que en 1987 la reducción del gasto público para educación superior se reducía en un 40% (Fuentes, 1991).

- La presidencia de Carlos Salinas de Gortari, fue un periodo caracterizado por el surgimiento de diferentes políticas gubernamentales dirigidas a la Educación Superior que representaron cambios en el funcionamiento de éstos, siendo las siguientes propuestas las de mayor trascendencia:
 - Mejoramiento de la educación superior.
 - Propuestas y medios de financiamiento del Sistema de Educación Superior, donde se incluían nuevos mecanismos de financiación y las evaluaciones como formas de regular el sistema. Continuando en los periodos gubernamentales siguientes como ejes de política pública del sistema (Kent y De Vries,1994).

Los diferentes actores señalaban la importancia que, para el logro de los objetivos de la educación superior, se debiera de contar con un financiamiento que permitiera su mejoramiento. Se sugería la importancia de que las IES cuenten con los recursos financieros que les permitan lograr los niveles de calidad requeridos, por tal motivo en esta década hay una preocupación por analizar propuestas alternativas para hacerse de recursos financieros, formas de administrarlos y hacer uso de ellos.

Como se ha mencionado, se planteaba dentro de las políticas para educación superior, que la calidad de la educación se podría lograr a través de la evaluación, pues ésta aportaría conocimiento sobre los sistemas y a partir de ello se elaborarían, para su implementación, estrategias que condujeran a la calidad y excelencia de los SES. Si el mejoramiento de la educación superior se da a partir de conocer su estado, de acuerdo a Gago:

[...] evaluación debe ser considerada como una necesidad si se está en busca del mejoramiento...nada puede mejorarse en forma positiva deliberada si el esfuerzo no incluye la tarea de evaluar, el acto de juzgar o al menos, de formular algo aproximado a un juicio sobre las características cualitativas de eso que se desea mejorar. En la educación superior en México se requería de una evaluación para determinar si era necesario o no ese proceso de mejoramiento. (1991, p.4)

También se contemplaba la necesidad de evaluar para la realización de diseño de estrategias prospectivas de desarrollo “No podemos proyectar el desarrollo de la educación cara a la nueva situación del país hacia el siglo XXI si no evaluamos nuestros recursos, las estructuras, los procedimientos con que operamos y los resultados que producimos” (Fuentes, 1991, p. 5).

Por lo que la evaluación si bien es cierto, en el caso de México, se vincula directamente con el otorgamiento de financiamiento federal, coinciden diferentes autores sobre la necesidad de evaluar las distintas dimensiones de la educación superior para reconocer el estado de ésta y poder elaborar políticas de mejoramiento, si se requerían y, fundamentalmente, no se podía lograr el mejoramiento de la educación superior sin tener un conocimiento sistemático de en qué y hacia dónde tendría que desarrollarse.

En esta época del SES las políticas públicas determinaron un vínculo en la tríada financiamiento-evaluación-calidad y la política de evaluación se ha hecho más sistemática y continúa como instrumento fundamental para el mejoramiento de la educación superior.

Programas de incentivos al desempeño docente: experiencias en México

El trabajo de los académicos es el conocimiento, siendo las funciones fundamentales de éstos la transmisión, resguardo, desarrollo, integración y aplicación del mismo en los más diversos campos del saber (Boyer, 1990), funciones que han tomado relevancia, así como la misma profesión académica, por la nueva dimensión que adquiere la educación superior dentro del actual modelo de desarrollo económico, y como parte del desarrollo requerido por México en el presente siglo.

Dentro del nuevo contexto que se da a partir de los noventa, donde la orientación política estatal para la educación superior era la evaluación, interesaba conocer cuál era la política para los académicos, donde había imperado como rasgo principal de la Universidad Moderna el surgimiento de la profesión académica con ausencia de formación y actualización del personal docente. No había ninguna evaluación que proporcionara información, entre otros aspectos, sobre la trayectoria de la profesión y las condiciones de permanencia del personal académico. El profesorado universitario en lo general contaba nada más con grado universitario, estaba contratado temporalmente y por tiempo parcial y tenían una mayor identificación con el cuerpo de asignaturas que impartían más que con la disciplina.

Por lo anterior se hacía necesaria la profesionalización de los cuerpos de académicos, aunada a la modernización institucional ya que se considera que éstos son el capital académico que se debe mejorar para llevar a las instituciones hacia una realidad más prometedora, por lo que se proponían para el mejoramiento de la calidad de las IES, de acuerdo a Kent et al. (1991) y Fuentes (1991), la profesionalización del académico por:

- Formación disciplinaria superior, orientada a los posgrados
- Retribución salarial suficiente.
- Consolidación de grupos disciplinarios.
- Consolidación de la carrera académica.
- Desarrollo de Grupos académicos a nivel regional.

En 1991 ya se contemplaba la necesidad de evaluar la docencia para estimular un mejor desempeño de los profesores, y fomentar la carrera académica, por lo que las becas al desempeño académico implementadas por el gobierno federal se habían puesto en práctica, pero se critica la falta de discusión y consenso ante los cuerpos académicos de esta política de incentivos, que se otorgarían a los académicos por su productividad; de los principales aspectos que se discutían, de acuerdo a Kent et al. (1991) y Fuentes (1991), eran los siguientes:

- La unilateralidad del programa, pues se excluyen de la discusión a las instituciones, se decide por instancias gubernamentales y, es la SEP la encargada de su implementación.
- La inequidad de las becas, ya que se le asignaría solo al 30% del personal académico con tipo de contratación indeterminada y de tiempo completo.
- Se percibía que se agudizaría la diversificación de las plantas de académicos.
- Se prevé que uno de los problemas principales es querer evaluar con los mismos indicadores, la actividad de investigación y la actividad de docencia.
- La exclusión de los maestros por horas, los cuales fueron en crecimiento en la década de los ochenta.
- Se pretende de manera homogénea evaluar a un cuerpo académico eminentemente heterogéneo.

En este periodo de inicio de la política de evaluación del personal académico, se planteaba que se debería de abrir la discusión sobre estos aspectos para construir a futuro un académico que contribuya de manera real a la calidad de la enseñanza y la investigación (Fuentes,1991).

Continuando durante los noventa, y en la actualidad, los programas de evaluación al desempeño docente como formas de evaluación individual de la producción anual del profesorado a cambio de un estímulo económico. Si el conocimiento y la formación de profesionales está a cargo de los académicos de las IES, es importante evaluar cómo se está realizando este proceso, por lo tanto algunos autores señalan la importancia de conocer a través de evaluaciones los resultados para poder hacer propuestas que permitan el avance (Kent, 1997; Ibarra, 2000b), así como también es importante evaluar los resultados que los académicos han logrado en la formación de profesionistas.

Dentro de la perspectiva de la calidad de la educación superior en México, se han planteado estrategias para una mejora y toma de decisiones de las IES, estando en este marco aquellas dirigidas al profesorado: programas de formación de profesores en el campo disciplinar y pedagógico, evaluación y análisis de los procesos y resultados de las actividades académicas relacionadas con la docencia, producción y difusión del conocimiento.

Por lo anterior, se recomienda que si existen procesos de evaluación distintos para la docencia y para la producción académica global, se deben de contemplar instrumentos de evaluación para cada una de las funciones, para que converjan las diferentes tareas realizadas por la diversidad de académicos de las instituciones, siendo cuidadosos de articular los diferentes procesos de producción en beneficio de objetivos planeados, satisfacción del profesorado y la convergencia de los diferentes procesos de evaluación que se implementan para el desempeño docente, pues en la práctica se evalúan con distintos instrumentos al desempeño, la promoción del personal, la investigación por el Sistema Nacional de Investigadores, lo que causa desarticulación del trabajo de docencia e investigación, así como malestar de las plantas académicas.

La calidad educativa de las IES se relaciona con la calidad de los profesores, por lo que en las dos últimas décadas las políticas educativas lo han puesto en el centro para el mejoramiento de la calidad del sistema y de las IES, siendo la práctica docente una de las dimensiones a ser evaluada, donde la evaluación de la docencia es concebida “*como una valoración de las competencias de los profesores*” (Fresán y Vera, 2000, p.106). Si bien es cierto que todo proceso de evaluación debe de estar orientado a conocer, retroalimentar y desarrollar propuestas de mejora para lo evaluado, eso no siempre se lleva a la práctica y tiene que ver con la percepción de los distintos modelos de evaluación que de manera diferenciada se implementan en las IES, así como los indicadores e instrumentos utilizados para la evaluación docente.

Los organismos que participan en la planeación de las políticas públicas para la educación superior han gestado diferentes procesos que permitan conocer los alcances del trabajo académico, a través de evaluaciones de las funciones académicas que conduzcan a medir el desempeño individual, el cual es recompensado con estímulos económicos, no logrando dicho objetivo a diez años de su implementación¹². Otros intentos, en materia de política pública, para el mejoramiento de la formación y condiciones de trabajo, ya citados anteriormente son el PROMEP, el FOMES, los programas del CONACYT para la formación de nuevos cuerpos de académicos, el SNI, que ha tenido como finalidad estimular económicamente a aquellos profesionistas que han decidido por la profesión académica.

Se ha fomentado la creación de plazas de tiempo completo, mejorar los niveles de escolaridad de las plantas académicas, así como apoyos para la infraestructura para la docencia e investigación y la permanencia de los programas de incentivos. Lo anterior hace necesario evaluar el impacto que ha tenido este tipo de políticas en el desarrollo de la profesión académica en la organización y desempeño del trabajo académico, así como en la calidad.

Las políticas como estrategia nacional

En México con el Sistema Nacional de Investigadores (SNI) y la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), en 1990, inicia su programa institucional de evaluación de los Académicos denominado Programa de Estímulos a la Productividad y Rendimiento Académico (PREPAC) dando inicio a los programas de estímulos de investigadores y académicos de educación superior, entendidos estos como “*el condicionamiento del incremento salarial a la productividad mediante el establecimiento de procedimientos y mecanismos propios de los cuales están excluidos los sindicatos actores fundamentales de la negociación salarial*” (Rueda y Landesmann, 1999, p.10).

12 En este aspecto ha participado SHCP, SESIC, CONAEVA.

Por su parte Aboites (1999) los denomina Programas de *Meryt Pay* (Becas de estímulos de los Académicos de Educación Superior) por la influencia de las experiencias de este tipo de programas en Estados Unidos y coincide con los autores que sostienen que los objetivos de la creación de estos programas son los de revitalizar a la educación superior, golpeada por los bajos salarios de los ochenta y, una aportación al análisis de estos programas es la que Aboites realiza sobre la influencia que tiene la cultura política en México, la cual considera autoritaria, y son trasladados estos mismos rasgos a la cultura de la evaluación.

Se plantea la evaluación en términos autoritarios y es la evaluación uno de los principales pilares del proyecto educativo actual. De acuerdo a Aboites:

[...] si bien es cierto el tema de las evaluaciones compete a las Instituciones de Educación Superior y universidades, beca y estímulos que dan dentro de una cultura de la evaluación autoritaria de escasa consulta y poco apegada a la legalidad y a los antecedentes científicos. (1999, p. 36)

La evaluación se construye de la esfera oficial y oficialista, esto se argumenta con el hecho de que un reducido número de funcionarios son los que deciden y diseñan las iniciativas de evaluación y el acercamiento a la discusión solo se ha realizado entre funcionarios de SEP y rectores.

Se realiza una crítica al hecho de que en el caso de México no se tomaran las experiencias de programas de *Meryt Pay* de las universidades estadounidenses, siendo aquí donde se originaron y tienen una amplia trayectoria en los sistemas de educación superior, por lo que considera que la evaluación debe ser objeto de discusión de los diferentes sectores y niveles educativos, alejada de la cultura política predominante, lo que permitirá la construcción de una verdadera cultura de la evaluación en México.

Por su parte, Furlán (1999) considera que la instauración de una red de evaluaciones y sistemas de pagos para recuperar parte del nivel de ingreso de los años setenta, y parte de los ochenta, por los académicos tuvieron un escenario que permitió su acelerada introducción en educación superior, por lo que señala que los académicos del presente experimentan circunstancias muy diferentes al panorama de esas décadas y se refiere:

- A la caída del poder adquisitivo del salario.
- Congelamiento de plazas y eliminación de las que sufrieran bajas.
- Disminución del crecimiento de la matrícula.
- El carácter estratégico que para el país ha tomado la educación superior.

Por lo que si bien, los programas de estímulos a la productividad son un incremento salarial y existía un contexto que permitió su generalización en los noventa y seguirá su acción, se tiene que observar este tipo de programas y hacer seguimientos sistemáticos de las diferentes experiencias; estando de acuerdo con Furlán cuando indica *“que se ha cambiado en la última década la concepción misma del quehacer y la figura de los académicos, la definición de sus derechos y deberes y el modo de administrarlos donde los ‘meritos’ están en el centro de la evaluación”* (1999, p. 65).

Uno de los trabajos sobresalientes ha sido el de Valero (1997) que realiza un estudio sobre el impacto de las políticas de estímulos y de organización del trabajo académico en la UNAM. En su estudio toma como referencia el Instituto de Investigaciones Sociales, el Instituto de Física, la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales y la Facultad de Ciencias. Dicho estudio tiene como eje principal la relación organización del trabajo académico y la política de incentivos hacia los profesores investigadores.

Izquierdo (2001) señala que estos procesos de evaluación de los académicos es generadora de una diferenciación por las prácticas de trabajo realizadas para poder ser evaluados, así como también hace énfasis en la importancia de analizar sobre lo que ha pasado a diez años de la existencia del Programa de Estímulos a la Carrera Docente, donde hasta ahora se sabe de la no retroalimentación de estos programas a las prácticas académicas de las Instituciones.

Procesos e instrumentación de evaluación

Estos programas considerados “nuevos”, aunque ya tengan más una década en las IES en México, han tenido transformaciones por sugerencias de las instancias que otorgan los recursos como SEP Y SHCP¹³, así como del interior de las propias instituciones, los cambios son en: implementación, instrumentos, comisiones evaluadoras, indicadores a evaluar, montos económicos, etcétera; pero aún persisten entre los evaluados, interrogantes por la nula retroalimentación entre comisiones evaluadoras y personal beneficiado con el estímulo, por ejemplo:

- Si lo que se va a evaluar es lo indicado en la convocatoria anterior, o habrá cambios.
- Qué criterios se toman en cuenta para evaluar el trabajo.
- Cómo se evalúan los productos de investigación.
- Seguirán las Direcciones de Desarrollo Académico de las IES siendo las instancias administrativas de los programas (Díaz y Pacheco, 1997; Inclán, 1997).

Si bien es cierto que los montos económicos son impuestos por la SEP, han sido las instituciones las encargadas de definir reglamentos, criterios y convocatorias tendientes hacer eficiente la evaluación de los académicos, lo cual no en todos los casos es recibido con satisfacción por los beneficiarios del programas, ya que año tras año existen impugnaciones por los puntajes, por los niveles y por los criterios utilizados por las comisiones evaluadoras del trabajo académico, por considerar que no siempre se toma en cuenta el perfil real de los académicos que conforman las instituciones de educación y consideran poco flexibles estos criterios, ya que existe la preocupación por retomar criterios de organismos externos a la dinámica interna de las instituciones como el SNI y de organismos de financiamiento internacional.

Por otra parte, no existe una evaluación diferenciada entre las funciones que desempeñan los académicos, es decir, a un investigador se le exigen actividades de docencia y difusión, así como aquellos académicos que prefieren como actividad principal la docencia se les exige también actividades de investigación y difusión.

La docencia es la actividad principal de las IES y por ser la que ejerce la mayoría de los académicos se le debiera dar mayor importancia a la hora de otorgarle puntajes de evaluación, pero en la realidad se evalúa de manera más explícita y con mayor ponderación a la investigación, así como actividades que de ella se derivan; esto ha ocasionado un malestar en los docentes evaluados, ya que en ocasiones hay investigadores asignados a centros de investigación sin carga académica, y ésta última es uno de los requisitos para ingresar a los programas de estímulos, por lo tanto corren el riesgo de quedar fuera de ellos, también aquellos académicos dedicados a tareas relacionadas con la docencia de manera más exclusiva tienen como resultado una evaluación baja, en términos cuantitativos, repercutiendo en el monto económico de su estímulo. Hasta hoy los resultados son básicamente cuantitativos y con base a ellos se les asigna un monto¹⁴.

Existe especial interés por abordar la evaluación individual, es decir, la que se está realizando al académico que desempeña funciones de docencia e investigación; la elaboración de indicadores adecuados para evaluar el desempeño docente; así como la necesidad de ir incorporando aspectos cualitativos en su evaluación, es decir, evaluar de manera más específica esta actividad.

13 Ver apartado “Académicos y evaluación de la productividad” en este capítulo.

14 Hasta hoy esta problemática de la inexistencia de una evaluación diferenciada para aquellos que se dedican preferentemente a tareas de investigación o a tareas de docencia persiste, la cual se agudiza a partir de las modificaciones emitidas por SHCP y SESIC donde desaparecen las equivalencias para aquellos que no den hora aula, de no ser así quedan excluidos, ya que es un requisito de ingreso al programa. La evaluación sigue siendo cuantitativa, aspecto que reconoce en el apartado de calidad el Programa de Educación 2001-2006.

Se ha priorizado el uso del cuestionario como fuente de información del desempeño docente el cual es aplicado a los estudiantes (Arbesú, 1999; Luna, 1999; García, 1999) quienes dan su percepción, a través de la evaluación de varias dimensiones o indicadores de la práctica docente del académico. Existen propuestas de utilizar indicadores que evalúen de manera más objetiva el desempeño docente y que vayan necesariamente más allá de la información cuantitativa que otorgan los cuestionarios, como son: la observación, opinión de maestros y alumnos sobre qué indicadores serían los adecuados para evaluar, trayectorias académicas, uso de entrevista, autoevaluación, evaluación de pares, análisis de productos de aprendizaje (Rueda, 1999a)¹⁵. Los académicos, según diversos estudios, están de acuerdo con la evaluación pero existe incertidumbre sobre su uso y medios, es decir, quién la hace y cómo la realiza.

Eso es importante en la medida en que se evalúa a un sujeto y se incluye de manera implícita: personalidad y actitudes laborales, es decir, no se pueden deslindar de la función docente estos dos elementos, por lo que se están evaluando características personales, las aptitudes y actividades con los alumnos. Así como también se está evaluando el “deber ser” del académico, es decir un tipo ideal del buen desempeño del docente, además es una constante el uso del cuestionario donde los alumnos son los “expertos” en diversas dimensiones que se evalúan al docente, desde planeación, didáctica, procesos de comunicación, etcétera, cuyas respuestas se convierten en un dato cuantitativo y por lo regular no se tiene acceso a la evaluación de los alumnos por parte del académico, por lo que puede ser un argumento utilizado por éstos para considerar que desconocen si su desempeño en el aula es malo, regular, bueno o excelente; o bien, en qué aspectos requeriría mejorar (Loredo, 1999)¹⁶.

Por lo anterior, se infiere que estos programas de incentivos que implican una evaluación de la producción anual del académico son los que dan la pauta de las funciones y actividades que deben desempeñar el personal académico de las IES, por lo que es importante conocer a través de procesos de investigación la satisfacción, motivación, creatividad y producción cualitativa de los académicos a partir de su ingreso a los programas de estímulo al desempeño docente, así como conocer la percepción que de éstos tienen los académicos de la IES.

Aunque este tipo de programas impactan en la remuneración salarial de los académicos, no se debe perder de vista la percepción que las diferentes comunidades de académicos tienen de estos programas; la relación positiva o negativa que éstos tienen en la productividad; la satisfacción o insatisfacción; y el impacto que han tenido en las relaciones e interacciones de estos trabajadores de la educación.

Algunos hallazgos sobre este aspecto son los de Díaz (1997b), donde la comunidad de investigadores de la UNAM tenía una percepción de decepción, incomodidad, desencanto y frustración, originada por la competencia que se gesta en estas comunidades, por el alejamiento que se tenía de productos de investigación de mayor profundidad, que implican resultados a más largo plazo, así como también los problemas que se presentaban en las tareas de publicaciones, las cuales se solicitan en la actualidad con un mayor rigor “arbitraje”.

15 Al 2000 no ha habido cambios sobre innovación de instrumentos de evaluación a la productividad, se sigue priorizando el cuestionario, formatos de evaluación por Jefes de Departamentos, Presidencias de Academias y la evaluación de alumnos a través de cuestionarios. La evaluación sigue siendo cuantitativa “suma de productos a través de tablas de puntaje”.

16 En el caso de la Universidad de Sonora la evaluación de los docentes para el otorgamiento de estímulos se ha tornado problemático y uno de los aspectos es la evaluación de los alumnos, por ejemplo: los maestros de la escuela de artes, en su programa de talleres libres para la comunidad, admiten a alumnos de diferentes edades en áreas como música, canto, danza pintura, etc., por lo cual son evaluados por los inscritos y en ocasiones éstos son infantes en edades que oscilan entre 6 y 11 años, cuyos resultados son remitidos a las comisiones evaluadoras que están a cargo de la evaluación de estos académicos.

Respecto a lo anterior, la recomendación de Kohn (1994) es que la preocupación actual deberá centrarse en la creatividad que deben tener los docentes para innovar y producir conocimientos y saberes relevantes, lo que impacta en el mejoramiento de las instituciones, pero también en la satisfacción de los académicos.

Por su parte, Inclán (1997) coincide con Díaz (1997b) y Aboites (1997) respecto a que las políticas de evaluación contribuyen más a una política de diferenciación, que hace cada vez más profundas las diferencias entre instituciones y entre los miembros de la comunidad académica, por el hecho de que las percepciones de los académicos sean diferenciadas a partir de su productividad y este tipo de programas han tenido diferentes evoluciones e impactos de una comunidad a otra¹⁷.

La evaluación de la educación en el nivel superior desde los ochenta tenía como política gubernamental generar procesos de reforma y cambios al interior de las instituciones, por lo que se han dado nuevas formas de organización y administración de los recursos asignados; se pretendía una administración eficiente de estos recursos y, por otra parte, que se generaran cambios en los diferentes espacios de la vida académica y en los propios actores.

En este tenor están los trabajos de Ibarra (1994, 1999a, 1999b, 2000a, 2000b, 2000c, 2000d, 2000e, 2001a, 2001b, 2002) en los cuales toma como eje de análisis la evaluación del trabajo académico (deshomologación salarial) y las políticas de profesionalización académica (formación de profesores) en México, como de los esfuerzos de modernización de la universidad a partir de 1989, partiendo del impacto que éstas han tenido en las instituciones y plantas de académicos, como medidas de regulación. De acuerdo a Ibarra:

Estas prácticas han dejado clara constancia de su implacable efectividad para conducir las conductas cotidianas de los académicos, controlando la naturaleza, contenido y organización de su trabajo mediante la regulación de sus ingresos económicos y la distribución de recursos, oportunidades y prestigio (2002, p.4).

Por su parte, Canales (2002b) plantea el análisis de los programas de incentivos en el campo de la educación superior a trece años de haberse accionado y lo aborda desde el hecho de que la compensación fue más salarial que mejora de desempeño, por lo tanto se debe repensar, a nivel de las instituciones, este aspecto, debido a que tanto ANUIES (2000b) y el PNE 2001-2006 plantean la necesidad de revisar el logro de los objetivos de estos programas dirigidos al profesorado.

Rueda (2002) hace referencia a lo señalado por Canales (evaluación o compensación salarial) y los nuevos problemas que surgen en su implementación con los cambios realizados por SHCP y SESIC a los procesos de evaluación.

Inclán (2002) al igual que Rueda (2002) indican que no se han logrado los objetivos de estos programas en la UNAM en sus doce años de implementación, en relación al impacto de mejoramiento institucional y la insatisfacción que aún se mantiene en las plantas académicas por las formas en que se evalúa su producción, aspecto que había analizado Inclán (1997).

Es evidente que la evaluación de los Programas de estímulos ha ocasionado cambios en la organización del trabajo docente y, en el caso de los investigadores, es donde se encuentran aspectos más explícitos sobre sus cambios.

17 Durante este periodo de implementación de las políticas de evaluación se ha acentuado la diferenciación de las instituciones y los académicos, tanto por los resultados, como por el financiamiento y apoyos extraordinarios. Por otra parte, en los académicos se acentúa más la diferencia entre las plantas de investigadores y docentes y al interior de cada una de éstas por la percepción de estímulos diferenciados.

En el presente la evaluación para la asignación de puntos para la obtención de estímulos al personal académico, ha incrementado su ingreso pero no ha influido en la solidez del desarrollo académico, como tampoco en una mejor formación del alumnado o para mejorar el trabajo científico; Martínez (2000a) considera que lo anterior se debe a que la evaluación que predomina es la analítica, en las diferentes instituciones, la evaluación consiste en asignar puntajes a la producción no priorizando lo cualitativo y dejando de lado actividades prioritarias principalmente las referidas a atención a alumnos.

Uno de los hallazgos referente a la evaluación de los programas de estímulos en el trabajo docente es la aceptación a ser evaluados; existe el reclamo de que los resultados cuantitativos no les permiten retroalimentar su práctica y es contradictorio con el objetivo de este tipo de programas, que es aumentar la productividad y lograr la calidad y excelencia con la participación de los académicos en educación superior; otro aspecto importante, es la resistencia a modificar el trabajo docente por una estructura que exige cambios en su conducta y en su actitud; esto implica defender la identidad del trabajo docente, por lo que se encuentran las siguientes situaciones:

- Personal que no solicita ingreso de participación en estos programas por no estar de acuerdo con los criterios con los que será evaluado su trabajo de docencia e investigación.
- Docentes que no solicitan ingreso por estar en desacuerdo en los cambios que se les solicitan en su proceso de trabajo para que sus actividades entren dentro de las dimensiones a evaluar, y por considerar muy burocrático el proceso de certificación¹⁸.
- En las diferentes instituciones se encuentra el derecho de impugnación de los resultados obtenidos en la evaluación, las cuales son recurrentes por no estar de acuerdo con el puntaje obtenido y con actividades que no fueron tomadas en cuenta porque no cumplen algunos de los requisitos estipulados en el reglamento o convocatoria.
- Respecto a los casos más generalizados se encuentran los que participan conscientes de que están modificando su organización del trabajo a cambio de una remuneración económica, pero esta modificación tiene efectos en la disminución de la calidad de los productos.
- Por último, se observa en algunas instituciones modificaciones que se han realizado a los reglamentos, fundamentalmente en criterios “de flexibilidad” por el reclamo existente en las plantas de académicos de la exclusión de un número considerado de docentes, o bien, el hecho de que estos reglamentos, por el tipo de criterios empleados, quedaban evaluados con puntajes bajos muchos de los docentes, por tener una orientación más definida hacia la evaluación de la investigación¹⁹.

Los programas de estímulo al trabajo académico han modificado las pautas de trabajo del académico y a formar parte de su incremento salarial, el que se había deteriorado extremadamente desde la segunda mitad de los ochenta, pero es necesario sistematizar este tipo de procesos de investigación que permitan, con mayor profundidad, conocer diferentes dimensiones y las múltiples relaciones entre evaluación de los docentes, programas de estímulos al desempeño y trabajo académico.

18 *Los académicos consideran “muy burocrático” el trámite de certificación debido a que hay actividades en las que se entrega la constancia, el producto, y carta de la comisión que se te otorgó; en caso de faltar uno de los documentos la comisión evaluadora tiene la facultad de no tomar en cuenta la actividad.*

19 *La Universidad Nacional Autónoma de México, Universidad Autónoma Metropolitana, Universidad de Sonora son algunos casos en que los colegios académicos han realizado modificaciones, en criterios y mecanismos de evaluación, a los reglamentos, a los tabuladores. Los cambios han respondido a dos factores: a) demandas de las propias comunidades académicas; b) cambios emitidos por la SHCP y SESIC; en el caso de la UNISON se incluye un tercer factor, el Sindicato de Trabajadores Académicos de la Universidad de Sonora (STAUS).*

Se coincide con Rueda (1999b) y con el grupo de autores que se han mencionado y que han hecho aportaciones en la evaluación de los programas de estímulos al desempeño académico cuando consideran que la evaluación docente se debe analizar y posicionar como un mecanismo que pueda contribuir al perfeccionamiento de esta actividad en las universidades, por lo anterior se hace necesario el reconocimiento de la docencia en educación superior como una actividad sustantiva para la formación de profesionistas, por lo que todas las instancias tendrán que sensibilizarse en el logro de este objetivo, lo que permitirá conocer su actual problemática y su perspectiva futura.

En función de todo lo anterior, se puede concluir que los organismos y agencias internacionales han incidido en la necesidad de transformación de la educación superior, realizando propuestas de cambio así como de funcionamiento y participación de académicos y estudiantes en ello, sobresaliendo su incidencia en el diseño de políticas públicas. De los planteamientos de los diferentes organismos coinciden con los referidos al mejoramiento de la calidad, pertinencia, así como la de diversificación de opciones de financiamiento.

Por otra parte, están los señalamientos sobre la vinculación, calidad y evaluación académica, cuyos referentes se han explicitado en la implementación de políticas públicas de los diferentes países. Destacando, en las posturas, lo relacionado con las transformaciones de los SES y el diseño de políticas de los Estados para avanzar en la construcción de la sociedad del conocimiento, se destaca lo siguiente:

- Uno de los principales cambios es en la concepción de universidad, siendo en la sociedad del conocimiento, la concepción de educación de mayor alcance y más flexible, se concibe como un proceso integral sin limitaciones de edad, de niveles o de centros escolares, pues la formación es concebida a lo largo de la vida, por lo que aunado a su perspectiva de educación terminal tendrán la función de actualizar conocimientos profesionales o técnicos, así pues la visión de educación superior es la de la educación permanente.
- El valor del conocimiento y de la información, para las sociedades contemporáneas valida la función de las instituciones de educación superior, pues su función principal es el conocimiento; por lo que les espera un proceso de transformación e innovación en las IES, en la formación de profesionales, investigadores y técnicos, en la generación, aplicación y transferencia del conocimiento para atender los problemas que en las diferentes dimensiones se presentan en nuestros países²⁰; porque en el nuevo contexto, se plantean cambios en el sistema educativo.
- La evaluación, en México, se presenta como una de las tendencias globales impulsada, apoyada y propiciada por los organismos internacionales, aplicándose en países de Europa, y América Latina, y que obedece, de alguna manera al ideal de la sociedad del conocimiento, donde la participación de las Instituciones de Educación Superior y de sus actores es esencial.
- Se observa que la educación superior en México presencié cambios en su estructura organizacional, así como crecimientos de la matrícula, de profesores universitarios, del sector tecnológico universitario, no presentándose crecimiento en el sector de universidades públicas, desarrollo del sector privado de educación superior, crecimiento de los posgrados a nivel de las instituciones de

²⁰ Por lo que deberá avanzar América Latina, dentro del contexto global, en el crecimiento de los siguientes indicadores en el mercado global: representa más de un 8% de la población y 4% de los ingenieros y científicos trabajan en investigación y desarrollo experimental, solo un 2% de comercio de tecnologías de la información y menos de un 2% de las computadoras conectadas a internet, posee el 20% de líneas telefónicas y un 10% de computadoras por igual número de habitantes en comparación con países desarrollados (Brunner, 2000b). Respecto a la producción de conocimiento, la investigación y financiamiento para ello es escasa y su productividad se ubica en un 10% de las universidades que conforman el sistema de educación superior en América Latina. En México la evaluación para la calidad y su vinculación con el financiamiento aparecen en la década de los noventa.

educación superior del centro del país y de las regiones; además de la implementación, en esta década, de las políticas educativas como son los programas para el mejoramiento de la educación superior sobresaliendo la evaluación y acreditación, desarrollo de la infraestructura tendiente a lograr la calidad de la educación, y surgen programas de apoyo al profesorado que permitirían la formación de un perfil académico deseable acorde con las nuevas necesidades de la sociedad, de la universidad, del conocimiento, y de su incidencia en la formación de profesionales.

- Se observa la relación financiamiento-programas de estímulos para la calidad, así como un cambio en los procesos de otorgar subsidio y en el uso de éste, iniciando los procesos de evaluación de las instituciones, recursos humanos, programas e infraestructura, orientando todo a la calidad de los SES.
- Las políticas públicas determinaron el vínculo financiamiento-evaluación- calidad. La política de evaluación se ha hecho más sistemática y continúa en el presente y en prospectiva como instrumento fundamental para el mejoramiento de la educación superior. En México la evaluación para la calidad y su vinculación con el financiamiento aparecen en la década de los noventa.
- Dentro de la Modernización Educativa en México se introducen los Programas de Evaluación Académica, la cual se traduce en remuneración económica, como complemento al salario que los profesores perciben por su trabajo dentro de las instituciones de educación.
- En México, es en los ochenta, que inician los programas de evaluación del profesorado con la formación del Sistema Nacional de Investigadores (1984), continuando, en 1988, con el Programa de Becas al Desempeño Académico y el de Carrera Docente, en 1992 surge el Programa de Estímulos al Desempeño del Personal Docente, en el cual se fusionan los dos primeros, en 1994 aún vigente.
- La evaluación de la productividad individual se orientó a la evaluación de la docencia, de aquí la preocupación de conocer las diferentes experiencias que se han implementado en las Instituciones de Educación Superior en México.
- Los programas de incentivos al desempeño docente en México no logran de manera general impactar en el ingreso de los académicos, así como tampoco el mejoramiento de la productividad, calidad y permanencia en el sentido de que experiencias revisadas consideran que los efectos han sido “perversos” no causando satisfacción por el quehacer académico y por los montos obtenidos por su productividad en algunas IES.
- Otro efecto no logrado es el reorganizar, de manera positiva, el quehacer académico en el sistema para el mejoramiento de la producción del conocimiento y la práctica de docencia.
- Por otro lado, aunado al objetivo de mejorar la calidad, a través del trabajo de los académicos surgen, al igual que los programas de incentivos en la década revisada, nuevas formas de financiamiento a través de apoyos especiales para las transformaciones e innovaciones de las IES, así como para la profesionalización del personal académico, como fueron el programa SUPERA-ANUIES, FOMES, PROADU, PROMEP, y el Fondo de infraestructura.
- La evaluación del trabajo académico es un objeto de estudio que se torna relevante por la polémica existente en los grupos de académicos al interior de las Instituciones de Educación Superior al respecto y los efectos que esta ha tenido en su productividad y en los cambios en la organización del trabajo de las comunidades académicas.

Es relevante conocer el estado actual del Sistema de Educación Superior de México a través de procesos de investigación que permitan aportar conocimiento, comprensión y análisis sobre las diferentes dimensiones que lo conforman. Y es a partir de esta perspectiva que se expone el contenido del presente apartado.

Capítulo II

EDUCACIÓN SUPERIOR EN SONORA: UNIVERSIDAD DE SONORA Y PROGRAMA DE ESTÍMULOS AL DESEMPEÑO DOCENTE

En este apartado, se presenta un análisis general del contexto de la educación superior en Sonora, la Universidad de Sonora y sus principales transformaciones dentro del ámbito de las políticas públicas para el mejoramiento de la calidad, dirigidas en los noventa para las IES. Las transformaciones se analizan a partir de las dimensiones e innovaciones que en la última década se implementaron como parte de las políticas públicas contrastando esta realidad con el esquema de Brunner (2000b, 2001). Se considera relevante el análisis que se realiza por la relación que guarda con uno de los objetivos planteados que es el de aportar conocimiento sobre las transformaciones de la Universidad de Sonora a partir del cambio de la relación universidad-Estado, así como con la implementación de las políticas de evaluación para el mejoramiento de la calidad.

El análisis se realiza desde el objetivo de la política, los procesos de implementación y los resultados, basando éste en la revisión de los reglamentos e instrumentos, montos económicos y la relación de los resultados de la política de evaluación con las principales características sociales y académicas de los beneficiados.

Contexto de la Educación Superior en Sonora

Considerando que la educación superior, en Sonora, tiene su origen en 1942, año en que fue creada la UNISON y que fue hasta la década de los setenta en que se observa una evolución en los diferentes componentes de este sistema, al crecer el número de instituciones, población estudiantil y puestos académicos. En la actualidad Sonora se considere la tercera entidad federativa en el país de mayor cobertura educativa a nivel superior. Para el periodo 1999-2000 se contaba con 36 instituciones con una población estudiantil 66,730, con más de noventa opciones de carreras.

En 1992 se mantiene el mismo número de instituciones de educación superior en la entidad (44) pero se presenta una disminución en la matrícula respecto al año 2000 al tener un registro de 64,231 alumnos, mientras que al mismo año se aprecia un crecimiento en académicos y llegan a 5,732. El crecimiento de la matrícula y de las plazas académicas del Sistema de Educación Superior en Sonora presenta un ritmo de crecimiento similar, iniciando éste de 1980 a 1990, y continuando hasta fines de la década pasada, y sigue esta tendencia al 2002.

Dentro de las transformaciones del Sistema de Educación Superior (SES) del estado se da el surgimiento en la década de los noventa de carreras innovadoras y el incremento de opciones de licenciaturas (a finales de esta década sumaban más de 110), fenómenos que se relacionan con el aumento de establecimientos que imparten educación superior (Moreno, 2001). La tendencia de crecimiento del sistema iniciada en los ochenta se consolida en los noventa observándose tanto en matrícula como en personal docente; para la década de los noventa se presentan cambios en el surgimiento de nuevas carreras relacionadas con ciencia y tecnología. Las nuevas opciones se vinculan con los procesos de modernización, pero predominan aún las tradicionales y las de tipo administrativo.

Se puede considerar al crecimiento del Sistema de Educación Superior en Sonora durante los últimos veinte años del siglo pasado (1980-2000) como la fase de mayor desarrollo que se presenta a nivel estatal, fenómeno que dio lugar a un sistema diferenciado en lo que corresponde al tipo de establecimiento, tipo de formación que ofrecen, número de alumnos y profesores, los rasgos del personal académico, así como por los recursos económicos e infraestructura (ver Tabla 10).

Tabla 10. Sistema de Educación Superior en Sonora 1960-2002.

Año	Establecimiento	Matrícula	Plazas Académicas
1960	1	*	98
1970	2	2,287	350
1980	8	16,967	876
1992	16	38,644	3,682
1999	36	66,730	4,775
2002	44	64,234	5,732

*Sin dato oficial

Fuente: ANUIES (1980, 1992, 1999); Moreno (1991); Moreno (1992); Rodríguez-Jiménez (1994); Ibarra Mendivil (2000); López (2000), Ortega (2002).

Se observa que en 1980 existían tan sólo 8 establecimientos; para 1992 se había duplicado; para fines de la década de los noventa eran 36 instituciones, aumentando para el 2002 a un total de 44, encargadas de la formación profesional del Estado. Respecto a la matrícula, se presenta el aumento de ésta en el mismo periodo, pasando de 38,644 en 1992 a 64,234 para el 2002. El aumento de establecimientos y matrícula se ve acompañado del crecimiento de plazas académicas en la entidad, de 876 plazas existentes en 1980, pasan a 3,682 en 1992 y a inicio de la década del 2000 a 5,732 plazas.

El SES está conformado por instituciones universitarias, tecnológicas, de posgrado, así como el subsistema de formación y actualización docente para profesores de educación básica en Sonora (Normal Superior), que desde 1984 forman parte del sistema. En el caso de Sonora, la Educación Superior conserva su crecimiento y evolución similar a la tendencia de expansión del sistema a nivel nacional, relacionado este crecimiento con la política de expansión y otorgamiento de financiamiento para este sistema; el ritmo de mayor crecimiento en Sonora fue en la década de los ochenta, ampliándose en la última década, vinculado este proceso a la política nacional dirigida al sector de educación superior, basada en la regulación del sistema, a través del financiamiento y evaluación del funcionamiento de las IES.

En este período se apoya el crecimiento de instituciones privadas y un nuevo tipo de institución como fue la universidad tecnológica, la cual fue parte de las políticas nacionales de expansión del sistema

de educación superior en la década pasada¹.

Transformaciones de la Universidad de Sonora: dimensiones e innovaciones

Las transformaciones de la UNISON se presentan a través de la propuesta de transformaciones e innovaciones de Brunner (2000b), describiendo cada una de ellas. Esta institución se ubicó en la década de los ochenta y noventa en la tendencia de modernización educativa. En su Plan de Desarrollo Institucional en 1989 planteaba la necesidad de elevar la calidad de los procesos educativos y ponía énfasis en la importancia de planificar su perspectiva futura como institución educativa y transformar la estructura organizacional, de gobierno, académica y desarrollo de su infraestructura. Dentro de los cambios más sobresalientes está la aprobación de una nueva ley universitaria, la Ley 4, que entra en vigor el 25 de noviembre de 1991, que modificó la estructura organizacional y el funcionamiento de esta institución. Se da una reforma académica, la cual queda estructurada de la siguiente manera: los departamentos afines conforman divisiones, funcionando cada departamento, con una o varias carreras afines; éstas últimas funcionan a través de Jefaturas de Departamento, Coordinaciones de Programa Docente y Academias de Investigación.

Otra de las transformaciones es el fortalecimiento de unidades regionales, las cuales tienen una estructura organizativa interna similar a la de Unidad Regional Centro. La Universidad de Sonora está conformada por: Unidad Centro (Hermosillo), Unidad Norte (Caborca) y Unidad Sur (Navojoa). Estas Unidades Regionales se conforman por Divisiones y éstas por Departamentos.

Los órganos de gobierno lo constituyen, en orden de jerarquía: Junta Universitaria, Colegio Académico, Rector, Consejos Académicos, Vicerrectores, Consejos Divisionales, Directores de División, Jefes de Departamento y Consejos de Vinculación Social. Esta ley regula, en el presente, la vida académica de la UNISON. En los órganos de gobierno, las figuras principales son: Colegio Académico, Rectoría y Junta Universitaria.

Con la implementación de la Ley 4 se da un crecimiento de la estructura organizativa de la UNISON, haciendo más compleja la estructura de gobierno y más extensivo el funcionamiento burocrático de esta IES.

El Plan de Desarrollo Institucional 1990-1993 relacionaba sus objetivos con la política pública nacional de planificación y evaluación, donde sobresalían, entre algunos de sus programas el de superación del personal académico, el programa de investigación educativa, el programa de investigación, y el programa de formación del personal para la investigación, los que conformaban la nueva tendencia de desarrollo hacia la planificación y evaluación de la institución (Universidad de Sonora, 1990), donde la tendencia era fortalecer los cuerpos de académicos para avanzar hacia el mejoramiento de la calidad, quedando estipulada esta visión también en la recién aprobada Ley. La Universidad de Sonora, en el marco de la Ley Orgánica No. 4, considera a la docencia como la práctica de formar y capacitar profesionales, científicos y técnicos que satisfagan a las necesidades de desarrollo económico, social y político del estado y del país por lo que se requiere para su eficaz realización un ejercicio cuidadoso, comprometido y responsable de la docencia universitaria (Ley orgánica 4, 1991).

¹ *La evolución de la matrícula de Educación Superior en México presenta cambios; en 1983, la matrícula ascendía a 683,7866 la cual se distribuía en 596,261 instituciones públicas, representando un 87.2%, mientras que las instituciones privadas contaban con una matrícula de 87,515 (12.8%). Para el año 2000, se contaban con 1,604,543 de los cuales 1,151,436 (71.8%) se encontraba en instituciones públicas y 453,107 (28.2%) en instituciones privadas. De los cambios que se presentaron en educación superior, en la última década, fue la tendencia de crecimiento a nivel profesional, y técnico profesional, donde se apoyó la educación tecnológica con el aumento de institutos y universidades tecnológicas, además de que la iniciativa privada tuvo un papel esencial en este crecimiento, pues para 1991 de 348 instituciones, 185 (53.2%) eran privadas, para el 2000 de las 1,242 instituciones existentes 989 (60.2%) son de dicho sector. (ANUIES, 1991, 1993, 2000a, 2000b).*

Otra acción es el surgimiento de la propuesta de normatividad “Lineamientos generales de carácter académico relativos al modelo educativo y curricular de la Universidad de Sonora” donde se especifica la normatividad de desarrollo académico y curricular de la UNISON (aprobado en el 2002 por Colegio Académico), esto aunado a la innovación de oferta educativa, y al fortalecimiento de modalidades educativas no convencionales, las cuales se apoyan con nuevas tecnologías en los procesos de enseñanza-aprendizaje, y es el caso del “Programa de Educación Continua y a Distancia” que se ha fortalecido de 1992 al presente, con el surgimiento de EDUCADIS, donde se hace uso de las telecomunicaciones e informática para la actualización de los académicos de la UNISON y servicios al exterior de formación y educación continua, sobresaliendo, dentro del Plan de Desarrollo Institucional 2001-2005 la formación y capacitación de los académicos en el uso de nuevas tecnologías de la educación, diseño de aprendizajes en línea y el desarrollo de nuevas competencias de la práctica docente. El anterior rubro ha presentado avances por los apoyos extraordinarios de FOMES, principalmente para el avance en infraestructura y equipamiento de tecnología para educación a distancia.

Académicos, escolaridad y profesionalización docente

Se observa un crecimiento en el personal académico, como parte de la evolución que, en general, tuvo en esta década la institución. En 1990 la planta estaba conformada por 1,314 académicos, y para el 2002 se contaba con 2,017. Como parte de las políticas de mejoramiento de la calidad se implementaron diferentes proyectos para fortalecer la planta con apoyos especiales como fueron los proporcionados por el programa FOMES, SUPERA y PROMEP, tendientes a actualización didáctica y pedagógica, equipamiento e infraestructura para la docencia, apoyos para titulación, realización de estudios de maestría y doctorado, así como apoyos para investigación de CONACYT (ver Tabla 11).

Tabla 11. Académicos de la Universidad de Sonora, Periodo 1990-2002.

Año	Número de académicos	Año	Número de académicos
1990	1,314	1997	2,277
1991	1,571	1998	2,267
1992	1,522	1999	2,299
1993	1,683	2000	2,105
1994	1,914	2001	2,155
1995	2,051	2002	2,017
1996	2,203		

Fuente: Ibarra-Mendivil (1998b), Rodríguez-Jiménez (1994); Ortega (2001a, 2001b, 2002b); Acosta (2000b).

La política del SES de mejoramiento de la calidad de las IES a partir de la profesionalización de los académicos se implementó en la UNISON, por lo que se encuentra como tal en los planes de desarrollo institucional con la implementación de programas de profesionalización docente (formación, actualización y capacitación del personal). A partir de 1993 se inician éstos con apoyo de FOMES (se apoyaron 25 acciones en áreas de formación de profesores). La primera fase fue a través de cursos, seminarios y diplomados, ese año se apoyaron a 232 becarios (28.4% para estudios de doctorado y 63.3% de maestría). Se incorporaron

71 académicos con estudios de posgrado y se diversificó el apoyo para la obtención de grados de maestría y doctorado a maestros de asignatura, 72 tenían este tipo de contratación, 112 de personal de carrera, 43 becarios eran estudiantes de recién egreso de licenciatura² y 5 eran personal administrativo. Lo anterior era parte del proyecto de incrementar a mediano plazo la escolaridad del personal, pero también, parte de la política educativa de avanzar hacia la calidad de las IES (Ibarra-Mendivil, 1994b).

Después de esto fueron en aumento los apoyos de FOMES, SUPERA y PROMEP, así como los apoyos para la formación de investigadores e investigación por CONACYT, por lo que para el 2002 se observa un aumento en el número de académicos con estudios de maestría y doctorado, pasando de 330 en 1993 a 481 en el 2002 los docentes con grado de maestría; mientras que aquellos que poseen estudios de doctorado pasaron de 77, en 1993 a 150 en el 2002. En este rubro se observa la relación de la política pública dirigida a los académicos en la década de los noventa, la cual se implementa en esta comunidad de académicos a partir de la gestión de recursos especiales dirigidos, principalmente, a la actualización y capacitación, así como al aumento de índices del personal con estudios de maestría y doctorado.

Se observa un avance, aunque sigue predominando el grupo de académicos con estudios de licenciatura (Ver Tabla 12).

Tabla 12. Escolaridad del personal académico de la UNISON, periodo 1993-2002.

Tipo	1993		1995		1997		2000		2002	
ET	56	3.3%	105	5.1%	100	4.4%	102	4.7%	101	5.0%
PL	170	10.1%	180	8.8%	158	6.9%	146	6.8%	131	6.5%
L	836	49.7%	1,028	50.1%	1,150	50.5%	1,038	48.2%	930	46.1%
PM	177	10.5%	224	10.9%	223	9.8%	191	8.9%	181	9.0%
M	330	19.6%	371	18.1%	469	20.6%	484	22.5%	481	23.8%
PD	37	2.2%	51	2.5%	54	2.4%	45	2.1%	43	2.1%
D	77	4.6%	92	4.5%	123	5.4%	149	6.9%	150	7.4%
T	1,683	100.0%	2,051	100.0%	2,277	100.0%	2,155	100.0%	2017	100.0%

ET: Estudios Técnicos, PL: Pasantes de Licenciatura, L: Licenciatura, PM: Pasante de Maestría, M: Maestría, PD: Pasantes de Doctorado, D: Doctorado. T: TOTAL.

Fuente: Ibarra-Mendivil (1994b, 1995, 1996, 1997, 1998b, 1999a, 2000); Rodríguez-Jiménez (1994); Ortega (2001a, 2001b, 2002b).

² La política de becar estudiantes de recién egreso de licenciatura se realiza a través de FOMES, así como posteriormente en 1996 en la primera fase de implementación de PROMEP, siendo una de las finalidades la de renovación de las plantas de académicos.

Apoyos a la generación de conocimiento

Uno de los objetivos de transformación fue el avance en la investigación. De acuerdo a Ibarra-Mendívil:

La función de la investigación se apoya con estrategias de formación de investigadores y para mejorar su papel en la solución de problemas nacionales y estatales, se impulsa un programa para orientar, organizar y coordinar la investigación. (1994; p.13)

Por otra parte, relaciona el desarrollo de la investigación con la consolidación del posgrado, a través de la planeación, de su desarrollo y el fomento de su vinculación intra e interinstitucional.

En este periodo se contaba con 155 investigadores, de los cuales 139 eran profesores investigadores y 48 eran miembros del SNI, representando el 40% de los investigadores de las instituciones estatales que pertenecen al sistema, sobresaliendo la adscripción de éstos en las áreas de física, alimentos, recursos naturales, desarrollo tecnológico, polímeros y materiales³.

Como parte de las transformaciones, para fortalecer o apoyar la generación de conocimiento se gesta el desarrollo de la investigación, el aumento de personal dedicado a tareas de producción, de conocimiento, así como la gestión de apoyos para la formación de investigadores.

La investigación se percibe como la actividad que permite el avance de la ciencia y la tecnología, que impulsa la modernización de la planta productiva “a través de la generación y adaptación de tecnologías factibles, así como dar impulso al desarrollo social y político del país” (Ibarra-Mendívil, 1994, p.46) El objetivo de formar investigadores se acompañó de la gestión de recursos para infraestructura y condiciones laborales ante CONACYT, como fueron las cátedras patrimoniales y repatriación de investigadores, sobresaliendo éstas en las “ciencias duras”.

Esta política de apoyo al desarrollo de la investigación y del personal dedicado a la producción de conocimiento, se planteaba el siguiente objetivo, de acuerdo a Ibarra-Mendívil:

[...] es indispensable contar con los recursos humanos capacitados, de ahí la importancia de fortalecer las bases del talento científico y apoyar la formación de nuevos grupos en áreas y proyectos prioritarios. Paralelamente, se requiere también establecer las condiciones materiales propicias para su desarrollo. (1994, p.46)

En 1994, como impulso a la investigación, fue otorgado por CONACYT un apoyo de \$1,890,065 pesos, lo que representó un 70% de los recursos que otorgó a las IES de la región. La UNISON ocupó el tercer lugar a nivel nacional, en el número de proyectos aprobados entre las universidades del interior del país. En 1997 se contaba con 152 investigadores, de los cuales el 27.6% tenían estudios de doctorado, 50% de maestría y el 22.4% de licenciatura. Del cuerpo de investigadores, 46 eran miembros del SNI. Se dio una disminución de investigadores miembros del sistema con respecto al año de 1993, este hecho se presentó, según el argumento institucional, debido a un mayor rigor en los requisitos para la permanencia en el SIN, entre los que destaca contar con el título de doctor. En este año los proyectos con apoyo CONACYT fueron de 1,190,380.

El proceso de cambio y gestión para el desarrollo de la investigación ha continuado, apoyado fundamentalmente por recursos extraordinarios que brindan los diferentes organismos. Para el 2002 se logró incrementar el número académicos incorporados al SIN, ascendiendo a 71, lo que representa el 34% del total de miembros del SNI de la región noroeste, y en referencia a los investigadores de las universidades y centros de investigación del Estado de Sonora representa un 50%.

³ Las ciencias exactas y naturales, las áreas biológicas y de la salud, ciencias e ingeniería, fueron las primeras en contar con programas de maestría, así como el doctorado en física y el de polímeros y materiales; siendo el antecedente de los estudios de posgrado la maestría en administración, por ser la primera en ofrecerse en la Universidad de Sonora y en el Instituto Tecnológico de Sonora (Cd. Obregón) en los ochenta.

El apoyo de CONACYT a proyectos en el 2002 fue de \$4,949,514.00 pesos, además de contar para el fortalecimiento de la investigación, a inicios de esta década con el apoyo de los organismos federales FOMES, PROMEP y PROADU, principalmente, continuando con los programas de cátedras patrimoniales, de excelencia, así como el fondo para retener y repatriar investigadores. Esto ha sido parte del objetivo de desarrollo y fomento de la investigación y el posgrado, planteándose la institución consolidar sus programas de posgrado, incorporándolos en el padrón de programas de posgrado de excelencia del CONACYT; a partir de las convocatorias de SESIC-CONACYT la institución ha diseñado su Programa Integral de Fortalecimiento de Posgrado (PIFOP) para la acreditación de sus programas y ha fortalecido la investigación de alto nivel con estándares internacionales que permita a la institución la participación en la generación y avance del conocimiento, para la solución de problemas y la realización de proyectos de investigación básica, aplicada y de desarrollo tecnológico (Ortega, 2001b).

Innovaciones en infraestructura

La innovación en infraestructura para el mejoramiento de la calidad fue planteada como uno de los objetivos en los diferentes planes de desarrollo institucional (1993-2000), recibiendo apoyos extraordinarios, así como la inversión del fideicomiso de cuotas estudiantiles, las cuales se han orientado a esta meta y se han utilizado en el mejoramiento de bibliotecas que incluyó remodelación, ampliación y edificación de éstas, así como la compra de equipo que permitiera la digitalización de uso y manejo de los materiales; así como la adquisición de material bibliográfico requerido para el desarrollo académico de los estudiantes inscritos, profesorado y comunidad en general.

En la infraestructura de apoyo a la docencia se modernizaron espacios físicos e inicia la adquisición de equipo computacional y nuevas tecnologías de la comunicación para el desarrollo de la docencia e investigación, así como el establecimiento de centros de cómputo de apoyo a la formación de los estudiantes.

El desarrollo de la infraestructura de apoyo académico es importante para el mejoramiento de la calidad académica, por lo tanto, de acuerdo a Ortega:

[...] el avance en el desarrollo de la infraestructura de apoyo a las funciones sustantivas ... la disposición de infraestructura física adecuada, y de equipos y materiales suficientes y actualizados para el desarrollo de las tareas académicas, constituyen los elementos básicos para dar respuestas a las necesidades manifiestas de estudiantes y personal académico, por obtener mayores servicios de apoyo académico mediante el acceso a sistemas de información y redes de comunicación moderna. (2002a, p.81)

Como parte de los programas de fortalecimiento y consolidación del sistema institucional bibliotecario, infraestructura informática y desarrollo físico de infraestructura para la academia, se han realizado acciones que en estos diez años permiten observar algunas transformaciones al respecto, pero también se posee conocimiento diagnóstico de las necesidades de avance planeándose contar con un sistema institucional bibliotecario para el 2005 (Ortega, 2001a)

Acervos y tecnologías de la información y comunicación

Dentro de las transformaciones que se han presentado, en la Universidad de Sonora se encuentra el desarrollo de infraestructura, así como la adquisición de acervo bibliográfico, este aspecto es una transformación e innovación planteada como desafío para las IES, en la medida del crecimiento de la producción de información de las diferentes disciplinas, aunado a las nuevas formas de acceder de manera rápida a ella con el uso de las nuevas tecnologías de la comunicación; por lo que no solo se debe aumentar la adquisición de acervos bibliográficos, este aspecto debe de acompañarse de la introducción de infraestructura que permita el acceso a la información existente en la institución y del exterior.

La Universidad cuenta con 19 bibliotecas en sus tres unidades regionales, las cuales se han modernizado con fideicomiso de cuotas y FOMES; la adquisición de acervo bibliográfico ha sido apoyada, en esta década, anualmente por fideicomiso de cuotas y FOMES así como por ingresos propios.

Otro de los desafíos más importantes para las IES es la disponibilidad de tecnologías de información y comunicación ya que es el prerequisite indispensable para avanzar en nuevas formas de implementar los planes y programas de formación, lo que permitirá el avance hacia modelos de educación a distancia y a su vez de fortalecer la educación continua. La incorporación de las TIC en los procesos de formación, así como en el desempeño académico, es un proceso que ha iniciado la institución en el cual tiene mucho que avanzar para cubrir las necesidades existentes, observándose que a nivel de política y gestión de fondos especiales la UNISON, desde 1993, inicia la incorporación de TIC.

El uso de tecnología para el desempeño del personal académico y de apoyo a la formación profesional del estudiantado, se ha considerado necesaria para el mejoramiento de la calidad y eficiencia de los servicios académicos, a partir de ello, ha habido intentos de incrementar los servicios informáticos, incorporando su uso a las actividades académicas, contemplándose, éstas mejoras, dentro del programa integral de fortalecimiento institucional en el periodo 2002 al 2006.

Con el fin de abatir el rezago existente en este rubro, así como fomentar el uso de las TIC en la institución, se cuenta con apoyos extraordinarios del Fondo para la Modernización de la Educación Superior (FOMES), Fortalecimiento de la Infraestructura (FIUPEA), Programa para la Normalización de la Información Administrativa (PRONAD), Programa Integral de Fortalecimiento Institucional (PIFI) y Fondo de Aportaciones Múltiples (FAM).

Al respecto se observa un rezago, planteándose como meta a partir del 2002 alcanzar el parámetro internacional de la asignación de una computadora por académico, y cubrir para el año 2005 el 75% de la totalidad de la infraestructura de redes informáticas (UNISON, 2001, noviembre; Ortega, 2001a)

Referente a la asignación de equipo de cómputo al personal académico para el desempeño académico y desarrollo de la investigación se muestra en la Tabla 13 el número de computadoras respecto al total de académicos⁴.

Tabla 13. Número de computadoras asignadas a académicos, Periodo 1993-2002.

Año	Académicos (A)	Número de computadoras asignadas a académicos (A/B)	A/B
1993	1,683	852	1.98
1997	2,277	1,490	1.53
2002	2,017	1,321	1.53

Fuente: Ibarra-Mendivil (1994b, 1997); UNISON (2001, noviembre); Ortega, 2001b.

⁴ El 2002 la UNISON contaba con 3,667 computadoras, de los cuales 1321 estaban asignadas al personal académico, 1,222 a alumnos, 851 al área administrativa, y 273 en el rubro de otros, el cual incluye equipo fuera de servicio o que está por asignarse. Del total de computadoras 2,612 están conectadas en red.

Financiamiento

La UNISON en sus sesenta años de funcionamiento es la IES de mayor financiamiento del Estado, el cual proviene prioritariamente de subsidios gubernamentales. El subsidio estatal contribuye al presupuesto con un 55%, aproximadamente, y el gobierno federal apoya con otros fondos y recursos como han sido FOMES, que incluye el Programa para la Normalización de la Información Administrativa (PRONAD), apoyado por la SEP. Otros recursos provienen de PROMEP, del Comité Administrador del Programa Federal de Construcción de Escuelas (CAPFCE) —ahora Fondo de Aportaciones Múltiples (FAM)—, CONACYT y Carrera Docente; estas formas de financiamiento adicionales son para el desarrollo de proyectos especiales que la universidad presenta anualmente; los montos mayores han sido otorgados por FOMES (Ver Tabla 23). Se incluyen los ingresos generados por el cobro de cuotas a partir de 1992 habiendo ingresado, en una década, \$110, 226,605.31 (Ortega, 2001b), además se incluyen ingresos propios generados por venta de servicios y asesoría, así como los productos financieros. De 1993 al 2002 se muestra claramente la tendencia de la UNISON a incorporar en su proyecto de desarrollo y mejoramiento de la calidad, las políticas de solicitud de recursos tendientes a financiar proyectos, los cuales tendrían que estar relacionados con las políticas nacionales de desarrollo de las IES (Ver Tabla 14 y 15).

**Tabla 14. Financiamiento de la Universidad de Sonora:
Periodo 1993-2003.**

Periodo	Monto
1993	\$238,219,997
2002	\$726,320,340
2003	\$764,400,000*

**Tabla 15. Financiamiento de la Universidad de Sonora:
Periodo 1993-2003.**

Periodo	Programa	Monto
1993	FOMES	14.3 millones
1993	CAPFCE	15, 800,000
1997	FOMES*	14.6 millones
1997	PROMEP	9.7 millones
1997	CAPFCE	6.7 millones
1997	CONACYT	9.2 millones
2000	PROMEP	20.4 millones
2000	FOMES	17.3 millones
2000	CAPFCE	6.7 millones
2000	CONACyT	1.9 millones
2000	FAM	6.8 millones
2000	SEC	4.7 millones
2002	FOMES	47.3 millones**
2002	FAM	25.7 millones

14. Fuente: Ibarra-Mendivil (1994b); Ortega (2003, febrero).

15. Fuente: Ibarra-Mendivil (1994b,1997, 2000); Ortega (2003, febrero).

Una vez revisadas las transformaciones de la Universidad de 1993 al 2002 se puede concluir que ha iniciado un proceso de avance en dimensiones e innovaciones requeridas en las IES para hacer posible su participación en el desarrollo económico y en la prospectiva de la sociedad del conocimiento. El proceso gestado ha propiciado transformaciones a partir de incorporarse, como institución, a las políticas públicas para educación superior financiamiento–evaluación–calidad, y principalmente a la gestión de recursos federales a concurso. Partiendo de la propuesta de Brunner (2001) sobre las transformaciones de las IES, se presentan algunas dimensiones e innovaciones que en el periodo de 1993 al 2002 se han realizado en la UNISON (Ver Tabla 16 y 17).

Tabla 16. Transformaciones en las innovaciones: Universidad de Sonora 1993-2002.

Innovaciones a nivel global	Transformaciones en la Universidad de Sonora
Comunicación	<ul style="list-style-type: none"> • Adquisición de NTIC • Fundación de EDUCADIS • Acceso a Internet • Distribución del servicio de Internet, desde 1994
Competencia	<ul style="list-style-type: none"> • Creación de opciones profesionales que compitan con las otras en el mercado • Servicios y asesoría a través de la generación de ingresos propios
Interfaces	<ul style="list-style-type: none"> • Seguimiento de egresados para la viabilidad de nuevas opciones educativas y actualización de planes de estudio • Programa de Actualización Permanente para egresados y profesionistas en general (EDUCADIS) • Programas de vinculación, servicio social y prácticas profesionales

Fuente: Brunner (2000b; 2001). Ibarra Mendivil (1994a, 1994b,1995,1996,1997,1998,1999,2000); Ortega (2001a, 2001b, 2002b).

Respecto a las políticas de evaluación para la calidad vinculadas al financiamiento, en el caso de implementación en la Universidad de Sonora se puede observar que sí propiciaron transformaciones al ser implementadas en las diferentes dimensiones e innovaciones que Brunner plantea como transformaciones necesarias para los sistemas de educación superior, y que éstos puedan incidir en el desarrollo económico, y por ende, en la prospectiva de la sociedad del conocimiento.

Berman (1993) al hablar sobre la fase de implementación de la política, señala que ésta pasa por cuatro transiciones, de las cuales las denominadas “administración y adopción” competen a la macroimplementación. La microimplementación concebida como la implementación de acciones del programa gubernamental en un proyecto local y la transición denominada validez técnica, es considerada como las acciones implementadas que producen resultados. En el caso de la UNISON las políticas implementadas en la década de los noventa son parte de la macroimplementación de las políticas para el sistema y hubo adopción de éstas, en cuanto el programa gubernamental se elabora y da como resultado un proyecto de política focalizado, concretizándose en la fase de microimplementación a través de múltiples acciones (transformaciones, innovaciones e interfaces con financiamiento para el mejoramiento de la calidad).

Referente a la validez técnica como una de las transiciones de una microimplementación se observa que en la UNISON las acciones realizadas producen cambios que aún son difíciles de evaluar en su totalidad por considerar que aún se está en proceso.

**Tabla 17. Transformaciones en las dimensiones:
Universidad de Sonora 1993-2002.**

Dimensiones	POLÍTICAS PARA EDUCACIÓN SUPERIOR: PROPUESTAS
Acceso a la información	<ul style="list-style-type: none"> ▪ En 1994 la UNISON es el nodo regional de la red tecnológica nacional del INFOTEC-CONACYT ▪ Inversión en adquisición de equipo de cómputo ▪ Ampliación de servicio informático para estudiantes (Centros de cómputo divisionales) y académicos (Asignación de equipo de cómputo) ▪ Modernización de bibliotecas con la Unidad de Recuperación Bibliográfica (URBUS) servicio y acceso a la información electrónica
Acervo de conocimientos	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Disposición de infraestructura física para apoyo del personal académico y de estudiantes, a través de sistema bibliotecario ▪ Infraestructura informática para el facilitar el acceso y uso del acervo de la institución, interinstitucional a nivel nacional e internacional ▪ Capacitación de académicos, estudiantes sobre paquetería informática y computacional
Mercado laboral	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Revisión de planes de estudios ▪ Creación de opciones innovadoras requeridas en el nuevo contexto social, económico y laboral ▪ Seguimiento de egresados a través de internet
Disponibilidad de NTIC para la educación superior	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Modernización de espacios físicos ▪ Adquisición de NTIC ▪ Introducción de la red (Internet) ▪ En 1992 inicia EDUCADIS en el cual a través del uso de telecomunicaciones e informática apoya la actualización de cuerpos académicos a distancia ▪ Apoyo de URBUS en los procesos de docencia e investigación de los académicos ▪ Apoyo de URBUS a los procesos de aprendizaje de los estudiantes ▪ Venta de servicio de Internet, desde 1994
Mundos de vida	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Vinculación social: consejo de vinculación social (Ley Orgánica No. 4) conformado por personalidades internas y externas a la institución ▪ Fomento de creación de asociaciones de vinculación ▪ Promoción de apoyos financieros y recursos adicionales para la universidad ▪ Casa de la Ciencia ▪ Taller aprender-aprender ▪ Creación del Bufete Jurídico ▪ Laboratorios clínicos ▪ Laboratorios de desarrollo organizacional, así como de evaluación y orientación educativa ▪ Laboratorio dinámico, conductual ▪ Talleres comunitarios ▪ Departamento de Investigación y Posgrado en Alimentos (Servicios de análisis de microbiología y área de alimentos) ▪ Departamento de Investigaciones Científicas y Tecnológicas (Asesoría de sistemas de producción, nutrición, patología acuícola) ▪ Educación para la salud ▪ Bufete de traducción de lenguas extranjeras

Fuente: Brunner (2000b, 2001). Ibarra-Mendivil (1994a, 1994b, 1995, 1996, 1997, 1998b, 1999a, 2000, 2001).

Por último, Bermann (1993) realiza la propuesta de cuatro fases que se pueden observar en la puesta en acción de una política; la primera es la ausencia total de implementación, en este caso sí se implementan las políticas dirigidas a las IES; la segunda es de cooptación, la cual estaría definida por el no impacto de la política en cambios en la organización, en el caso de la UNISON se presencian cambios de tipo organizacional, administrativo y académico.

La tercer fase es de aprendizaje tecnológico, referido a la modificación del funcionamiento de la organización para adaptarse al proyecto, se encuentra en los planes institucionales de desarrollo, el cambio de ley incide en una transformación de las diferentes dimensiones de la vida de esta institución, lo que ha permitido adaptar su proyecto académico y la función de sus actores (académicos, estudiantes, sindicatos) a las políticas implementadas.

Sobre la cuarta fase de adaptación mutua, se encuentran algunos rasgos en la UNISON en la medida que desde fines de los noventa se inician los procesos de transformación de las IES a través de las políticas de evaluación para el mejoramiento de la calidad, se ve que existe continuidad de las políticas nacionales de evaluación en los planes de desarrollo institucional, lo que puede dar como consecuencia una práctica institucional permanente de los procesos evaluativos, pues la revisión empírica con la que se cuenta así lo indica.

Regulación del trabajo académico: Tipo de contratación

El personal académico estaba conformado por 2,017 profesores, de los cuales 783 son de tiempo completo, 175 son investigadores de tiempo completo (71 pertenecen al SNI) y 66 técnicos académicos, mientras que 982 son profesores de asignatura (ver Tabla 18); el 84.66% del total del personal se adscribe a la Unidad Regional Centro, el 7.8% a la Unidad Sur y el 7.6% a la Unidad Norte.

El 51.31% es personal de carrera, es decir que tiene contratación de tiempo completo en la Universidad de Sonora, cuyas obligaciones laborales son de 40 horas a la semana en actividades de docencia, investigación y difusión, según su categoría (excepto el de medio tiempo, que cubre la mitad de la carga). El 48.69% es representado por el personal de asignatura, el cual tiene contratación de tiempo parcial con la Universidad. Existen variaciones según el tipo de contratación al 2002, si se considera que en 1995 el profesor de tiempo completo (PTC) representaba un 43.4% y el maestro de asignatura o por horas con un 56.6%, se observa un aumento en el número de PTC a inicios de esta década.

Tabla 18. Personal académico de la Universidad de Sonora por tipo de contratación 2002.

Tipo de Contratación	Número de Académicos	
Profesores de tiempo completo	783	38.82%
Profesores de medio tiempo	11	0.55%
Profesores-Investigadores	175	8.68%
Profesores de asignatura	982	48.69%
Técnicos académicos	66	3.27%
Total	2017	100%

Fuente: Universidad de Sonora (2002, Enero).

Distribución por género

La distribución por género queda representado con el sexo masculino con un 66.04%, y en menor grado, por aquel personal de sexo femenino con un 33.96%, lo que indica que existe aproximadamente el doble de hombres y las razones de esta situación pueden ser diversas, algunas de ellas referidas a la incorporación tardía de la mujer a la realización de estudios de educación superior, y por consiguiente al mercado académico, aunque en la última década la proporción de hombres y mujeres que ingresan a educación superior y concluyen una profesión, ha alcanzado una proporción similar alcanzando un 59% la mujer y un 41% el hombre⁵.

**Tabla 19. Académicos de la Universidad de Sonora.
Distribución por Género 2002.**

Género	Frecuencia	Porcentaje
Femenino	685	33.96%
Masculino	1332	66.04%
Total	2017	100.00%

Fuente: Universidad de Sonora (2002, Enero).

Distribución por edad

El rango de edad más representativo de esta planta académica es de los académicos de 41 a 45 años (24.39%), en segundo lugar están los de 46 a 50 años (19.14%), y en tercer lugar los de 51 a 55 años (10.41%); los anteriores rangos de edad representan 53.94% de la población general, lo que muestra que los académicos que conforman la institución han pasado la cuarta década de edad, y se encuentra en mínima proporción aquellos en el rango de hasta 30 años, lo que implica que se tiene poco personal de recién egreso de estudios de licenciatura, así como también, en menor proporción es el personal de 56 años en adelante (Ver Tabla 20).

Distribución por antigüedad

En la distribución por antigüedad se encuentran datos muy indicativos, la proporción que ocupan aquellos profesores con menos de tres años de antigüedad es del 15.87%, que puede tener relación con personal de recién egreso de la licenciatura y que ha continuado en la Universidad, pasando de estudiante a académico, o bien aquel personal que ingresa a la institución como una fuente laboral externa al ejercicio de su profesión, en otro sector o institución; y por otra parte de este personal se ubica, preferentemente como de asignatura u horas sueltas, contratado de manera temporal o determinado.

En segundo lugar se encuentran aquellos ubicados en el rango de 15 a menos de 18 años, con un 15.22%, donde se observa la similitud de este rango con el anterior, presentándose un contraste entre los

⁵ En el caso de la Universidad de Sonora, en investigación reciente sobre mujeres académicas, se consideró que las principales razones de ingreso al mercado académico fue su interés por el trabajo académico, por el gusto y satisfacción por esta actividad; respecto a la percepción sobre el ser académico, se consideró a esta actividad como un trabajo de mucha "responsabilidad" por estar a su cargo la formación profesional de jóvenes, y se percibe la profesión como "transmisión de conocimiento", "formación de profesionista", "proyecto de vida" (Castillo y Madueño, 2001).

que se han iniciado en la profesión académica, y los que han permanecido casi dos décadas en ella; y en tercer lugar se encuentran los de 12 a menos de 15 años, con un 9.97%. Respecto a personal de 24 a 30 o más se encuentra una proporción mínima, representada por el 8.43%, lo que puede tener relación con el hecho de tener una planta preferentemente de 41 a 51 años de edad (Ver Tabla 21).

**Tabla 20. Académicos de la Universidad de Sonora.
Distribución por edad al 2002.**

Edad	Frecuencia	Porcentaje
Hasta 30 años	125	6.20%
31 a 35 años	193	9.57%
36 a 40 años	342	16.96%
41 a 45 años	492	24.39%
46 a 50 años	386	19.14%
51 a 55 años	210w	10.41%
56 a 60 años	111	5.50%
Más de 60 años	83	4.12%
No se tiene dato	75	3.72%
Total	2017	100%

Fuente: Universidad de Sonora (2002, Enero).

**Tabla 21. Académicos de la Universidad de Sonora.
Distribución por antigüedad al 2002.**

Antigüedad	Frecuencia	Porcentaje
Menos de 3 años	320	15.87%
De 3 a menos de 6 años	216	10.71%
De 6 a menos de 9 años	201	9.97%
De 9 a menos de 12 años	168	8.33%
De 12 a menos de 15 años	284	14.08%
De 15 a menos de 18 años	307	15.22%
De 18 a menos de 21 años	201	9.97%
De 21 a menos de 24 años	150	7.44%
De 24 a menos de 27 años	45	2.23%
De 27 a menos de 30 años	59	2.93%
De 30 o más	66	3.27%
Total	2017	100%

Fuente: Universidad de Sonora (2002, Enero).

La jubilación de los académicos es un problema a nivel nacional al que habrá que dar solución. El subsecretario de educación superior, Rubio, declaró que se requieren cien mil millones de pesos para cubrir el programa de jubilación actual, que equivale a cuatro años de subsidio a la educación superior, careciéndose de un sistema de jubilación dinámico (Rubio, 2000).

En el caso de la UNISON, el personal en edad de jubilación no la solicita en espera de mejores condiciones de pensión, ésta es dada por el Instituto de Seguridad y Servicios Sociales de los Trabajadores del Estado de Sonora (ISSSTESON), que proporciona el 60%, y el programa de jubilación sindicato-UNISON es un programa complementario que otorga el 15%, por lo que la pensión de ISSSTESON, por jubilación, es el 60% del salario integrado más el 15% del complementario, le corresponde un 75% de sueldo al profesor jubilado, lo cual resulta poco atractivo. Existen 8 jubilados y más de 70 académicos que cumplen con el requisito de jubilación. Las razones de no jubilarse es lo poco atractivo de la cantidad de la pensión y la edad a la que cumplen los requisitos es relativamente baja. En el caso de las mujeres son 28 años de servicio, y en el caso de los hombres son 30 años.

Entre los años 2000-2002 se ha visto revisada conjuntamente por el Sindicato de Trabajadores Académicos de la Universidad de Sonora (STAUS) y autoridades, una propuesta de programa de pensión y jubilaciones, buscando alternativas para el maestro en edad de jubilarse, de tal forma que su pensión mensual sea lo más cercano a su percepción salarial actual. En los meses de julio y agosto se revisan por sindicatos, cuyo personal está afiliado a ISSSTESON, los cambios a la ley que esta institución tiene considerado implementar. La importancia de planear la jubilación, para esta institución educativa, es renovar su planta académica, sustituyendo las vacantes y, por otra parte, disminuir el personal de asignatura.

Distribución por nivel de estudios

Es importante señalar que los niveles de escolaridad del personal académico que labora en la Universidad de Sonora, son fundamentalmente de niveles inferiores al pasante de maestría, ya que sólo 150 (7.44%) poseen título de doctor, 43 (2.13%) son candidatos a doctor, 481 (23.85%) poseen título de maestría, 181 (8.97%) son pasantes de maestría y 1163 tienen estudios inferiores a maestría, por lo que si bien es cierto que existe un incremento en los que poseen título de maestría con un 4.79% y de doctorado 2.84% de 1995 al 2002, sigue siendo elevado el número de aquellos que poseen estudios de licenciatura, representado por un 46.11%.

Se considera elevado el número de profesores que sólo poseen estudios de licenciatura, si se consideran dos aspectos:

- El programa de becas del sindicato y de la UNISON, que tiene alrededor de quince años, ofrece becas con goce de salarios para PTC, las cuales se convocan semestralmente.
- Las políticas públicas implementadas durante la década de 1990 y a principios de los 2000, para lograr que el profesorado de instituciones de educación superior alcanzara, como grado mínimo, la maestría y preferentemente el grado de doctor, y en su caso, la Universidad de Sonora apoyó ese aspecto a través de PROMEP desde 1996 a la fecha, principalmente dirigido al profesorado joven y aquel en edad de 40 años o más que no hubiera logrado obtener un posgrado, o bien no hubiera tenido posibilidades de cursar uno al interior de la República o en el extranjero.

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

En relación con los programas propios de posgrado, la Universidad de Sonora, contaba en 2001 con 2 programas de doctorado y 16 maestrías, implementando en la última década la firma de convenios con instituciones de otros Estados, así como con la UNAM para incorporar programas de éstas en la UNISON, los cuales son ofrecidos principalmente al profesorado de la propia institución.

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

Distribución por género y nivel de estudios

Referente a la distribución por género y nivel de estudios se encuentra similitud en el nivel de escolaridad en los académicos de sexo femenino y masculino. A nivel de licenciatura el 48.03% de las mujeres poseen el título, y de hombres un 45.12%. Los datos anteriores se relacionan con la dinámica que han tenido los hombres en el grado de maestría y grado de doctor. Es relevante señalar el aumento que han tenido las mujeres en la obtención del título de doctorado que representa el 5.11% (35 mujeres), si se toma en cuenta que en 1995 solo una mujer había accedido al título de doctor y pertenecía a la División de Químico Biológicas y de la Salud; por otra parte, del sexo masculino, posee el título de doctor el 8.63%.

De las razones que señala el sexo femenino, por las cuales no han alcanzado, en mayor proporción, el grado de maestría o de doctorado, son:

- Que la institución les da las mismas oportunidades de acceder a estos estudios al hombre y a la mujer pero lo que repercute en el bajo índice de mujeres con éste grado de escolaridad es no poseer una plaza de personal de carrera con carácter indeterminado que es, preferentemente a quienes van dirigidos los programas de apoyo de actualización y realización de estudios por la institución; y
- Como segunda razón señalan el contexto familiar, y su doble función “ser académica y madre de familia”, por lo que argumentan que es necesario “hacer un esfuerzo extra para lograr otros niveles educativos y mayor productividad. es decir, consideran motivos propios de la institución y motivos de su condición social (Castillo y Madueño, 2001).

La siguiente tabla muestra la distribución por género y nivel de estudios del personal académico.

**Tabla 22. Académicos de la Universidad de Sonora.
Distribución por antigüedad al 2002.**

Estudios	Femenino		Masculino		Total	
	Número	Porcentaje	Número	Porcentaje	Número	Porcentaje
Estudios técnicos	37	5.40%	64	4.80%	101	5.01%
Pasantes de licenciatura	46	06.72%	85	06.38%	131	06.49%
Licenciatura	329	48.03%	601	45.12%	930	46.11%
Pasante de maestría	65	09.49%	116	08.71%	181	08.97%
Maestría	160	23.36%	321	24.10%	481	23.85%
Pasante de doctorado	13	01.90%	30	02.25%	43	02.13%
Doctorado	35	05.11%	115	08.63%	150	07.44%
Total	685	100%	1332	100%	2017	100%

Fuente: Universidad de Sonora (2002, Enero).

Distribución por categoría

En el tipo de contratación por categoría del personal académico de la Universidad de Sonora se encontró que el 51.31% es personal de carrera y 48.69% es de asignatura, que son los que laboran tiempo parcial. Predomina el personal de carrera aunque se ha avanzado en la disminución de personal de asignatura de una manera paulatina.

Dentro de su proyecto de transformación, la UNISON ha planteado desde 1989 ir disminuyendo el personal de asignatura, ya que considera importante para la calidad y nivel de la institución tener personal de carrera dedicado a la docencia, investigación y difusión. Dos de las alternativas para lograrlo son:

- La incorporación de programas y acciones que, como políticas públicas dirigidas al profesorado, se han venido implementando como el caso del PROMEP que contemplaba plazas para PTC.
- Convenios firmados con STAUS, en las revisiones contractuales, donde se pactan programas para la gestión de plazas de tiempo completo, las cuales se otorgan a través de concursos de oposición. En abril del 2002 se pactó el convenio Universidad-STAUS de conversión de plazas de asignatura (profesores que poseen 25 horas aula) a tiempo completo, poniendo como requisito principal, entre otros, poseer título de maestría, dándose diez plazas anuales del 2002 al 2005.

Las dos opciones anteriores son las que se proyectan para el aumento de plazas de tiempo completo en la década que inicia. Sin embargo, pese a las políticas implementadas para aumentar el número de tiempos completos en la institución no se ha logrado avanzar con la rapidez que los programas y planes de desarrollo planearon. En 1995 el 43.4% del personal académico tenía categoría de personal de carrera y el 56.6% de profesor de asignatura o por horas, lo que implica un aumento de 7.91% en el profesor de carrera y una disminución en el personal de asignatura de 5.29%.

Distribución por género y categoría

Referente a la distribución por género y categoría, se encuentra que el 47.15% del personal de carrera es de sexo femenino, mientras que el personal masculino con esta categoría es el 53.45%, por lo que en el personal de asignatura es más representativa la mujer con un 52.85% y el sexo masculino con un 46.55%, lo que permite inferir que la mujer se encuentra en mayor proporción dedicada a las horas pizarrón o docencia, ya que es la principal función del personal de asignatura; por su parte, el personal masculino se dedica a la docencia pero tiene mayor posibilidad de realizar actividades de investigación, relacionados con la generación de conocimiento, aunque también se dedique a la transmisión y difusión del mismo. En términos generales, el campo académico de la Universidad de Sonora aún se encuentra posesionado fuertemente por aquel personal de sexo masculino, ya que son 1332 y el personal femenino 685.

**Tabla 23. Académicos de la Universidad de Sonora.
Distribución por antigüedad género y categoría al 2002.**

Categoría	Femenino		Masculino		Total	
Asignatura	362	52.85%	620	46.55%	982	48.69%
Personal de Carrera	323	47.15%	712	53.45%	1035	51.31%
Total	685	100.00%	1332	100.00%	2017	100.00%

Fuente: Universidad de Sonora (2002, Enero).

Personal académico de la Universidad de Sonora por nivel tabular

Dentro de la trayectoria del ejercicio profesional de los académicos es importante el avance que éstos tienen en los niveles tabulares que corresponden a su tipo de nombramiento. La relevancia de este aspecto, en la profesión académica, es que reditúa económicamente en el salario del profesor de carrera (profesor, profesor – investigador) al pasar de un nivel tabular a otro (aumenta el 12% de su salario de un nivel a otro), pero también puede ser un factor que no impacte en la calidad de trabajo académico, ni en su producción cualitativa, pero sí es parte de los procesos de diferenciación salarial, y asimismo de la trayectoria de éstos en el mercado académico, por otra parte, no influyen en la formación de identidad ni de reconocimiento entre profesorado, ya que está más percibido como aumento o mejora salarial; además se debe pensar que el PTC indeterminado trata de cubrir las actividades que le permitan escalar de un nivel inferior a otro superior y una vez que lo logra, llegar al máximo, ¿quién garantiza que su productividad seguirá en ascenso, si ya ha logrado el nivel que fue su expectativa, dentro de su institución?

Por lo tanto se puede decir que no necesariamente existe relación entre el nivel tabular que tiene un profesor y su trabajo cualitativo y cuantitativo en la institución.

La promoción implica, de acuerdo al reglamento, contar con un grado, experiencia y actividades que permitan cumplir los requisitos estipulados.

Por lo que se tienen dos opciones para promoverse en los diferentes niveles:

- A través de productividad, experiencia académica y el puntaje que se obtiene al realizar diversas actividades relacionadas con docencia, investigación y difusión.
- Otro requisito a contemplar es el grado académico, pues teniendo título de maestría o de doctor se reduce el número de actividades que tendría que presentar a una comisión dictaminadora de la División a la que pertenece el profesor para ser evaluado.

Por lo anterior, es importante conocer esta característica de la comunidad estudiada, que se da como una forma más de diferenciación entre la planta académica, ya que no únicamente se clasifican por categorías, sino cada categoría tiene un tabulador, y a través de éste se asignan niveles.

Villa (2001) encuentra que en los académicos de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales de la UNAM, la obtención de la definitividad no se relaciona con la consolidación académica, tanto en los tiempos completos, como en los maestros por asignatura, por lo que no se le relaciona con la permanencia en la institución ni con la calidad del trabajo académico, pero es parte de su trayectoria laboral y de su formación; al igual que la promoción académica que permite a los académicos pasar de una categoría y nivel a otro, a partir de los estatutos de la institución, esta cobra interés por los académicos por la relación que tiene con los programas de estímulos a la productividad, diferenciación salarial y el reconocimiento al desempeño, pero no porque esto implique cambios cualitativos en su trabajo.

Las promociones y la obtención de niveles elevados en el programa de estímulos al desempeño docente no son factor de reconocimiento y autoridad académica (Castillo, 2002).

En la distribución tabular del personal de carrera en primer lugar están los que se ubican en el nivel Titular A, con un 31.89%, en segundo lugar, están los Asociados C con un 18.78%, y el tercer lugar el Titular B con 16.72%; lo anterior indica que una gran proporción del personal está en los niveles altos del tabulador, lo cual tiene relación con los rangos de antigüedad del personal donde se observa que un porcentaje elevado (29.30%) se ubicaron de 12 a menos de 18 años de antigüedad, pero también se pudiera relacionar con los rangos de edad del profesorado, donde un 60.49% quedan distribuidos en el rango de edad de 36 a 50 años, lo que tiene relación con una trayectoria laboral, y en este caso, con el ejercicio de la profesión académica; tal vez estos aspectos han contribuido a que este profesorado haya alcanzado los niveles tabulares de mayor rango para la categoría de profesor de carrera, que labora como tiempo completo.

**Tabla 24. Personal de carrera de la Universidad de Sonora.
Distribución por nivel tabular.**

Nivel tabular	Frecuencia	Porcentaje
Asistente	9	00.93%
Asociado A	101	10.42%
Asociado B	24	02.48%
Asociado C	90	09.29%
Asociado D	182	18.78%
Titular A	309	31.89%
Titular B	162	16.72%
Titular C	92	09.49%
Total	969	100.00%

Fuente: Universidad de Sonora (2002, Enero).

Otro aspecto que se debe considerar es el relacionado con la estabilidad laboral, ya que el hecho de tener indeterminación, como PTC, da una condición laboral para poder planear de manera más adecuada las funciones de docencia, investigación y difusión para los que fueron contratados, y poderlas certificar para su posterior promoción.

También es importante señalar que existe poco personal ubicado en los niveles inferiores del tabulador, ya que en el nivel de asistente se ubica el 0.93% que es el personal que no posee licenciatura e ingresaron a la institución antes de 1985, y en el nivel asociado B se ubica el 2.48%, en asociado A el 10.42%, siendo inferior los que se encuentran en asociado C con un 9.28%, similar a aquellos que se ubican en el máximo nivel, Titular C, que representa un 9.49% del personal.

En términos generales, el personal de carrera se ubica en una proporción considerable (58.1%) en los niveles de titular, y en menor medida, en los niveles de asociado (40.97%); siendo poco representativo aquellos que se encuentran en el nivel tabular de asistente, lo que muestra que casi el 60% ha logrado escalar a los niveles de titular.

Con las nuevas políticas de ingreso en la institución, como parte de las políticas nacionales, sobre el perfil que el profesorado de instituciones de educación superior debe tener, los niveles de asistente y asociado tienden a desaparecer, pues se requiere poseer título de maestría o de doctor para las plazas de nueva creación que se están convocando, principalmente, las de tipo PROMEP, y tiende a aumentar aún más el personal que queda distribuido como titular A, B y C. Lo que no se puede garantizar es que este hecho conduzca a la calidad y excelencia de las instituciones, pero este personal recibiría ingresos entre \$12,000 y \$15,500 pesos al mes, si se encuentra en categoría de titular, en cambio, los de categoría de asociado oscilarían en un salario de \$7,800 a \$11,000 pesos, según tabulador de sueldos vigente de 20 de marzo del 2002⁶.

6 Los salarios tabulares no incluyen prestaciones como: material didáctico, despensa, prima de antigüedad, entre otros.

Personal académico de asignatura por nivel tabular

La participación del personal de asignatura de la institución es relevante en la transmisión de conocimiento, ya que representan, a nivel global, el 48.69% del profesorado cuya función principal es la docencia. Al 2002 hay 982 académicos contratados como profesores de asignatura, los cuales quedan distribuidos en su tabulador en cuatro niveles, encontrándose el 65.48% en el nivel tabular denominado Hora A, en segundo lugar los ubicados en la Hora C con un 6.11% y en la hora B solo un 3.97%. Hay dos aspectos sobresalientes en esta distribución tabular, el alto porcentaje de profesorado que se encuentra en la Hora A, los que perciben 195.60 pesos por hora/semana/mes; y los ubicados en la Hora B a la Hora D están en un rango salarial de 227.23 a 386.37 pesos por hora/semana/mes.

Las posibles razones de este aspecto es que el personal no se ha promovido, ya que al ingresar se les asigna el nivel A, y un requisito discutido en los últimos dos años, a nivel de este sector fue que se les pedía al menos cuatro años de antigüedad para poder promoverse a los demás niveles, dificultando este proceso para el personal de recién ingreso a la institución, y principalmente para aquellos que inician la profesión académica, por ser éstos de recién egreso de alguna licenciatura de la propia UNISON.

La diferencia salarial entre los niveles del profesor de asignatura es el 25%, por lo que es preocupante el poco porcentaje de éstos en los niveles altos de su tabulador. En el rubro “otros” se ubica un 14.66% que comprende a los profesores que:

- Están en un nivel llamado V, que es equivalente a la hora B en el tabulador vigente.
- Imparten a nivel de posgrado como profesores de asignatura, pagándoseles triple la H/S/M.

Por lo que se concluye que es necesario observar este aspecto encontrado en la distribución tabular del personal de asignatura, ya que es considerable el número de aquellos que se agrupan en el nivel tabular hora A, lo que implica una percepción salarial mínima referente al tabulador y muestra las condiciones económicas del 48.69% del personal académico de la UNISON, y es más relevante aún, si partimos que en ellos se sostiene, preferentemente, las horas-clase, ya que son los que se dedican, únicamente, a las actividades de docencia, pues su carga máxima puede ser de 25 horas a la semana, por lo tanto, en una gran proporción, son los dedicados a la transmisión directa del conocimiento y a la formación profesional de los futuros egresados.

Tabla 25. Personal de asignatura de la Universidad de Sonora por nivel tabular.

Nivel tabular	Frecuencia	Porcentaje
Hora A	643	65.48%
Hora B	39	03.97%
Hora C	96	09.78%
Hora D	60	06.11%
Otros	144	14.66%
Total	982	100.00%

Fuente: Universidad de Sonora (2002, Enero).

Técnicos Académicos por nivel tabular

El personal con un tipo de contratación como técnico académico disminuyó por convenio STAUS-UNISON al pasar de técnico académico a profesores, en el periodo de 1997 a 1999. El técnico por lo regular es personal que entró antes de la reglamentación del ingreso (alumnos de licenciatura que iniciaron como ayudantes de investigador, pasaron a esta categoría). La institución y sindicato han pactado la reconversión de este personal a profesor de carrera⁷. Respecto a los técnicos académicos que estén desarrollando funciones similares al PTC, como es la docencia, investigación y difusión, podrán pasar, a través de un procedimiento a ocupar plaza de PTC, dejando la de técnico académico. En este caso se les solicita como requisitos principales: grado de maestría o perfil deseable certificado con PROMEP, la relación del grado académico y área de conocimiento del Departamento en el que está adscrito.

La función del técnico académico es relevante porque han servido de apoyo a las actividades de docencia y de investigación, ya que desarrolla actividades de instrucción y capacitación técnica a los alumnos, por lo que la mayoría de los casos se encuentran en laboratorios, y en las áreas de Ciencias Biológicas y de la Salud, ciencias e ingeniería. Respecto a su nivel tabular, el grueso de los técnicos se ubican en Generales A con un 46.38%, en segundo lugar están los Generales C con un 27.54%, y los Generales B ocupan el tercer lugar con un 14.49%; en menor proporción se encuentran los ubicados como técnicos básicos y especializados A con un 5.8% cada uno.

Si se revisan las categorías y los salarios de los técnicos académicos en relación con el tabulador, se observa que casi la mitad de ellos están ubicados en la categoría Generales A, la cual tiene un salario tabular de \$7,457 pesos seguidos de los que se encuentran en la categoría de General C con un ingreso de \$9,354.66 pesos y de los adscritos a la categoría General B que perciben \$8,352.88 pesos. Se observa que es mínimo el porcentaje de técnicos académicos que se encuentran en las categorías de Básicos y Especializados A. Se puede inferir de estos datos que el técnico ha procurado promoverse dentro del tabulador y que el beneficio que ha recibido corresponde fundamentalmente a su antigüedad dentro de la universidad, ya que la mayoría de ellos fueron contratados en la década de los ochenta. Se puede clasificar actualmente al técnico académico como una actividad recesiva de la profesión académica, ya que se ha venido sustituyendo por las funciones de PTC y la tendencia futura es hacia allá. Cosa distinta ocurre con las categorías de profesor de asignatura, que al igual que con la de profesor y profesor investigador dominan el mercado académico de esta institución.

Tabla 26. Técnicos académicos por nivel tabular.

Nivel tabular	Frecuencia	Porcentaje
Básicos	4	05.80%
Especializados A	4	05.80%
Generales A	32	46.38%
Generales B	10	14.49%
Generales C	19	27.54%
Total	69	100.00%

Fuente: Universidad de Sonora (2002, Enero).

⁷ El programa de conversión de plazas pactado entre institución y STAUS en abril del 2002 a septiembre de 2007, cuyo objetivo es beneficiar con conversión y creación de plazas a profesores con ajuste de contratación, a técnicos académicos y a personal de asignatura. Dicho convenio se vincula con el objetivo de avanzar en la estabilidad laboral, las propuestas de SEC y el convenio que la institución tiene de PROMEP.

Tabla 27. Académicos que pertenecen al Sistema Nacional de Investigadores.

Nivel	Académicos	Porcentaje
Nivel I	54	76.06%
Nivel II	8	11.27%
Candidatos	8	11.27%
Total	71	100.00%

Fuente: Ortega (2001a).

Académicos en el Sistema Nacional de Investigadores

De la planta total de académicos en la Universidad de Sonora sólo el 3.52 % (71) pertenecían al SNI, distribuidos en sus diferentes niveles, el 76.06% se ubica en el nivel I, un 11.26% son nivel II y una proporción igual son candidatos. A pesar de que el SNI surge como programa de incentivo y apoyo a los investigadores, una proporción mínima de aquellos han ingresado a éste en la UNISON, aspecto que se debe analizar a profundidad, si se toma en cuenta que es este tipo de académico el dedicado, preferentemente, a la producción de conocimiento, el que se requiere para el desarrollo de las instituciones, de las disciplinas, de las formaciones profesionales, y para el desarrollo social y económico de los países; por otra parte, son los candidatos principales de la gestión de nuevas formas de producción de conocimiento, así como aquellos con posibilidades de participar en la prospectiva de la sociedad del conocimiento.

Tabla 28. Nivel de estudios del personal con perfil PROMEP.

Nivel de Estudios	Académicos	Porcentaje
Doctorado	100	63.69%
Maestría	57	36.31%
Total	157	100.00%

Fuente: Ortega (2001a).

El PROMEP tiene como uno de sus objetivos aumentar el número de PTC en las IES, promoviendo que éstos deben poseer como mínimo título de maestría, y como preferente, título de doctor, además de apoyar con infraestructura para la docencia e investigación de los académico, por lo tanto, el sub-proyecto de 1996 al 2006 ha apoyado con fondos a programas en la IES pendientes a cumplir con los objetivos citados. Del personal beneficiado con perfil PROMEP 100 (63.69%) poseen título de doctor y 57 (36.31%) título de maestría.

Lo anterior puede tener relación con los diversos requisitos a parte del grado de maestría y de doctor que tienen que cubrir los aspirantes en la convocatoria PROMEP.

Académicos en la educación superior de Sonora

Algunas consideraciones sobre la educación superior en Sonora, la UNISON y el personal académico:

- El desarrollo de la Educación superior en Sonora, en la última década, se ubica en la tendencia de transformaciones de los sistemas de educación superior dentro del contexto de globalización,

tendencias y propuestas de los organismos internacionales y el diseño e implementación de políticas públicas orientadas para la participación de las IES en el desarrollo económico, y prospectiva de la sociedad del conocimiento.

- Se presenta un acelerado crecimiento del Sistema de Educación Superior, relacionado con el contexto socioeconómico y de modernización del estado, así como también relacionado por los cambios en el contexto internacional y nacional, iniciados en las dos últimas décadas.
- Actualmente el SES está conformado por las instituciones universitarias, tecnológicas, de posgrado, así como por el sistema de formación y actualización docente, para profesores de educación básica en Sonora (Normal Superior), que desde 1984 forman parte del sistema.
- El inicio de la Educación Superior en Sonora se ubica, cronológicamente, en 1942 siendo las últimas tres décadas en las que se presenta un mayor índice de crecimiento del sistema.
- En la región, la Universidad de Sonora, es la institución de mayor cobertura en la entidad y se proyecta su crecimiento futuro al igual que el de las Instituciones de Educación Superior Tecnológicas, en ambos casos, el crecimiento será hacia ofertas educativas relacionadas por las necesidades del sector productivo, donde se ubican carreras tecnológicas e ingenierías y relacionadas con Ciencia y Tecnología.
- La Universidad de Sonora, a partir de la década de los ochenta, y en el presente se ubica dentro de la tendencia de modernización educativa, presentándose transformaciones como el cambio de ley a inicios de los noventa, la cual guía el funcionamiento de la institución en su dimensión política, organizacional, administrativa y su vida académica.
- En la década de los noventa, y en la actual, se crearon programas para el mejoramiento del profesorado y creación de nuevas plazas, como el Fondo para el Mejoramiento de la Educación Superior (FOMES) y PROMEP. Al 2001, de 4500 plazas solo se habían usado las dos quintas partes, por no cubrir el profesorado los mecanismos para lograr el perfil deseable de plazas PROMEP, por lo que se han propuesto la revisión de los mecanismos de evaluación de este tipo de programas para conocer sus logros y efectos (Rubio, 2000).

Dentro de las dimensiones e innovaciones de 1993 al 2002 revisadas a partir de la propuesta de Brunner (2000a, 2001) que permite analizar las transformaciones e innovaciones de las IES dentro del contexto de globalización, se concluye:

- Se logró avanzar en la diversificación de la oferta educativa hacia áreas emergentes para el desarrollo económico y las que demandaba el mercado laboral, surgiendo las carreras de corte tecnológico, como lo es informática, así como la apertura de carreras tradicionales pero requeridas a nivel regional (medicina, arquitectura), se inicia y se proyecta la revisión de los planes de estudios existentes, así como el programa continuo de seguimiento de egresados, proporcionando este último información para los diagnósticos de evaluaciones curriculares emprendidas por la institución. El crecimiento de la matrícula sigue con su tendencia durante la década.
- En innovaciones se avanza en el desarrollo de infraestructura como fue el mejoramiento de bibliotecas y edificación de centros de cómputo para el fortalecimiento de los procesos de aprendizaje de los estudiantes.
- En acervos se amplió la red de bibliotecas a nivel de sus diferentes unidades que la conforman (Unidad Regional centro, sur y norte).
- Se avanzó en infraestructura de apoyo a las tareas de docencia y de investigación a través de equipamiento, asignación de equipo de cómputo a una proporción de personal de carrera, así como acceso a Internet.

- Se inicia proceso de capacitación del personal académico y estudiantes sobre uso y acceso de información a través de las NTIC.
- Se forma el Consejo de Vinculación Social, estipulado en la Ley Orgánica No. 4, a partir de 1991, para impactar con la prestación de servicios y asesorías a los diferentes sectores y a la comunidad, construye para ello laboratorios, así como fortalece los bufetes de consultoría, y por otra parte, a nivel de departamentos de investigación y programas de licenciatura se ha avanzado en las tareas de vinculación en este periodo, iniciando el proceso de prestación de servicios como una de las transformaciones y nuevas formas de adquirir financiamiento.
- Sin embargo, la institución considera no haber avanzado lo suficiente proponiéndose fortalecer los programas de prácticas profesionales que permitan vincular la formación profesional a través de la elaboración de convenios con empresas del sector privado y gubernamentales.
- A nivel de innovaciones, en lo que se refiere a comunicación lo que tiene más relevancia, en este periodo, es el inicio de EDUCADIS (Educación Continua y a Distancia), impactando con actualización, principalmente al sector académico y prestando servicios al exterior, ésta como una forma de innovar las opciones de impartir programas educativos haciendo uso de las TIC.
- En el periodo analizado las transformaciones iniciadas por la UNISON han sido a través del financiamiento federal y estatal, pero principalmente por los apoyos especiales, otorgados por el gobierno federal para la innovación en infraestructura, para el mejoramiento de la calidad.
- En cuanto al perfil del personal académico de la Universidad de Sonora, se caracteriza por ser de diferentes tipos, clasificándose, por actividad que desempeña, en profesor, profesor investigador y técnico académico (profesor de tiempo completo). Presentándose una diferenciación por el tipo de dedicación y percepción salarial, así como por las categorías y niveles asignados por los reglamentos y tabuladores internos.
- El personal se clasifica en profesor de tiempo completo y profesor de asignatura, éste último contratado por tiempo parcial, así como también se da la diferenciación por tipo de contrato, el cual es de carácter determinado e indeterminado, esta clasificación impacta en la organización del trabajo debido a que es el profesor de tiempo completo quien puede tener condiciones propias de esta categoría para participar en la generación del conocimiento, docencia, difusión, vinculación y gestión, a diferencia del personal académico de asignatura quien únicamente podrá dedicarse a la docencia.
- Respecto a las características generales del personal académico se encuentra que en el personal de tiempo completo predomina el profesor dedicado a la docencia, así como el de asignatura, dedicado a la misma actividad, viéndose poco reflejado el trabajo de producción de conocimiento. También que el personal es preferentemente de sexo masculino, se encuentra un personal de más de cuatro décadas de edad; predominando la antigüedad de aquellos que se dedican a esta profesión por más de 15 años.
- Respecto al nivel de estudios, predomina el de licenciatura y son un factor de reconocimiento, en los diferentes tabuladores, la antigüedad y el grado académico, lo que se ve reflejado en encontrar preferentemente en los niveles tabulares altos al personal.
- Por último, en esta comunidad se ve reflejada dentro de las transformaciones el hecho de que predomine el tipo de profesor de tiempo completo el cual coexiste con aquellos dedicados a la investigación y con los que consideramos de tipo recesivo, es decir, que tienden a la disminución como son los técnicos académicos que se dedican al apoyo de la docencia.
- Dentro de las políticas innovadoras dirigidas al personal académico como son PROMEP, se encuentra una mínima proporción de los que cubren este requisito de perfil solicitado, y por otra parte, respecto a la política de evaluación dirigida a los investigadores desde 1984, SNI, desde

su implementación y trayectoria, sigue siendo poco representativo el personal de la UNISON que percibe este estímulo.

- Si bien es cierto se dieron transformaciones, se plantea de manera prospectiva, como institución en sus planes de desarrollo al 2005 y al 2011, avanzar en las innovaciones y dimensiones citadas para participar como institución en la sociedad del conocimiento, considerando que el principal desafío es contar con financiamiento y proyectan el avance con apoyo de recursos especiales (con apoyos federales).
- Las transformaciones, así como avanzar en un perfil deseable de los académicos son de vital importancia para innovar el trabajo académico y coadyuvar en la formación del recurso humano que en la perspectiva señalada se requiere.

La anterior contextualización y caracterización de los académicos lleva a abordar el objeto de estudio de los Programas de Estímulos al Desempeño Docente (PEDD) en la comunidad de académicos de la UNISON y poder relacionar la implementación de esa política con las características y condiciones laborales que se desarrollan a continuación en lo que se ha denominado: “*Programa de Estímulos al desempeño docente en la Universidad de Sonora. Diseño, e implementación de la política de evaluación de los académicos periodo 1993-2002*”.

En el caso de Sonora, se presenta una ausencia de estudios en investigación educativa por la no consolidación de grupos interinstitucionales e interdisciplinarios para realizar este tipo de tarea. Es a partir de los noventa que se inician algunos procesos de participación de investigadores de Sonora con algunos de universidades del centro del país⁸, así como también inician en 1997 los primeros congresos estatales de investigación educativa, organizados por Universidad Pedagógica en 1997 y en 1999. Teniendo como antecedentes estos encuentros se forma la Red de Investigadores Educativos de Sonora (REDIES), la cual tiene como objetivo reunir a los investigadores educativos de los diferentes establecimientos de educación superior del Estado.

Las producciones a nivel regional son mínimas ya que la investigación educativa se encuentra en proceso de construcción, por lo que no se han desarrollado grupos de investigadores en la línea educativa; las experiencias tienden a ser más individuales, por lo que se encontraron escasas investigaciones de los sistemas de educación superior, políticas públicas y académicos.

Está el reporte de Gil (1994), cuya información integró en el texto citado *Los Rasgos de la Diversidad*, su aportación fue sobre los académicos sus principales rasgos en Instituciones de Educación Superior en Sonora.

En el trabajo de investigación Mercado profesión académica en Sonora (Rodríguez-Jiménez,1999) su objetivo era conocer quiénes eran los profesores universitarios, cuáles eran sus prácticas, sus vínculos y sus relaciones, qué hacían y cuáles eran sus perspectivas. El trabajo parte de un supuesto general: que los profesores habían dado origen a una comunidad académica donde el prestigio y el mérito, era el eje de articulación y eso había que demostrarlo. Se contó con la participación de académicos de tres instituciones: La Universidad de Sonora, el Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Monterrey (ITESM) y el Instituto Tecnológico de Hermosillo (ITH). A diferencia del proyecto nacional, la metodología del estudio realizado en Sonora fue de índole cualitativa basada en entrevista de tipo sociológico. Por otra parte, Montes (1996), caracteriza a los académicos de la Universidad de Sonora describiendo condiciones socioeconómicas, laborales, trayectorias escolares y la distribución por sexo, según tipo de contratación y escolaridad de los académicos.

8 Algunos estudios son los de Raúl Rodríguez Jiménez, catedrático de la escuela de Sociología de la UNISON, realizados en vinculación con la escuela de sociología de la UAM Azcapotzalco, México.

Respecto al objeto de estudio de esta investigación, se han realizado pocas aportaciones, encontrando las realizadas por Rodríguez-Jiménez donde aborda el ingreso a los programas de estímulo y al SNI por los académicos de la IES regionales, de manera muy general como parte de su proceso de investigación⁹.

Entre los estudios sobre el Estímulo al desempeño docente del personal académico de la UNISON, se encuentra el trabajo de Montes et al. (2000) donde realiza un análisis de la nueva propuesta del reglamento aprobado por el Colegio Académico en 1999 y en la cual expone la necesidad de reestructurarlo, demostrando a través de su análisis, la no equidad del reglamento y el beneficio de su aplicación sólo para un número reducido de académicos, lo cual traería como consecuencia aumentar la inconformidad sobre estos instrumentos utilizados para la evaluación del desempeño docente que impacta en una remuneración económica como parte de los ingresos económicos de los académicos.

También se encontraron diferentes documentos que durante estos diez años han presentado académicos a las diferentes instancias colegiadas, a la organización sindical (STAUS), y a las autoridades universitarias (Rectoría, Secretaría académica) sobre la necesidad de modificar los mecanismos de implementación de la evaluación de la docencia, a través del programa de estímulos.

Es a partir de la necesidad de conocer sobre diez años de implementación de la política de evaluación de la productividad del personal académico, a través de los programas de estímulos y su vinculación con la calidad, que se aborda este análisis.

En las dos últimas décadas, en los planes de desarrollo para la educación a nivel nacional, estatal y al interior de las instituciones de educación superior, se ha puesto en el centro la actividad docente, como función sustantiva para el mejoramiento de la calidad académica y para el cambio cualitativo que requieren las IES.

Como política pública para educación superior se incorpora la evaluación institucional y de los académicos para el mejoramiento de la calidad y servicios de las IES.

Inicia la política de evaluación de la productividad de los académicos de las IES, el mes de febrero de 1990, fecha en la que se comunicó, en una asamblea de ANUIES¹⁰, la creación de un fondo especial para otorgar un estímulo económico denominándosele Becas al desempeño académico que beneficiaría al personal docente de las instituciones públicas de educación superior.

La implementación de la política de evaluación en la UNISON parte del reglamento elaborado en agosto de 1992 con el programa de carrera docente del personal académico, a través del cual se otorgaba la beca de reconocimiento a la carrera docente, planteándose como objetivo mejorar la calidad de la enseñanza y el ejercicio docente (UNISON, 1992B), posteriormente a partir de 1993 se elaboran reglamentos que son aprobados por las instancias correspondientes y proponen que los profesores que *“cumplan cabalmente con los objetivos y que realizan esfuerzos adicionales para ofrecer una docencia innovadora y de alto nivel académico enaltecen a nuestra universidad y merecen el más amplio reconocimiento y estímulo”* (UNISON, 1999, p.4).

9 Ver Rodríguez Jiménez. *Reporte de Investigación del Proyecto: Los académicos en Sonora. Departamento de Sociología y Administración Pública de la Universidad de Sonora. 1994.*

10 ANUIES (200b) *considera la deshomologación de los ingresos de los profesores-investigadores por el otorgamiento de estímulo, así como también señala los cambios que se han implementado en los criterios de evaluación y los cambios que en prospectiva se harán para cubrir la evaluación en cada una de las actividades del trabajo académico, así como también la continuidad de los programas de estímulos para el cumplimiento de las funciones de los docentes con calidad.*

Por lo anterior, con el propósito de “*compensar, reconocer y estimular la calidad, dedicación y la permanencia en el trabajo docente*” (UNISON, 1999,p.4), la Universidad implementa, a través de sus reglamentos, los programas de estímulos al desempeño docente del personal académico por considerar que este estímulo permitiría alcanzar las metas de calidad de la educación que se habían propuesto.

A diez años de incorporar, la institución, la política de evaluación de la productividad de su personal académico sigue modificando constantemente los mecanismos de acción a partir de las recomendaciones de la SHCP y SEC, así como también continúa incorporando esta política en sus actuales planes de desarrollo institucional, y en su perspectiva de desarrollo de la institución y para la conformación de los cuerpos académicos planteados en las últimas propuestas emitidas en el Plan Nacional de educación 2001-2006, así como la propuesta de ANUIES (2000b).

Implementación: calidad, evaluación y estímulos económicos

La Universidad de Sonora incorpora en 1993 el programa de carrera docente del personal académico, otorgando becas de reconocimiento de la carrera docente donde se evalúa la productividad a través de comisiones académicas dictaminadoras que para ello seguían los lineamientos de la SEP y la SHCP, mismos que les eran comunicados a las instituciones por medio de la Dirección de Educación Superior e Investigación Científica (DESIC).

Al inicio, el Programa de Carrera Docente funcionó por un reglamento expedido por la rectoría, el cual no había sido aprobado por ningún órgano colegiado, por lo cual recibía críticas y propuestas de cambios necesarios para adecuar este reglamento a la práctica docente de la institución.

En 1993 el Programa de estímulos se transforma en el llamado Programa de Carrera Docente, donde la SEP y la SHCP realizan cambios al programa y dan recomendaciones a las IES para mejorar el sistema de evaluación de los académicos, por lo que la DESIC hace del conocimiento de la instituciones sobre los nuevos cambios que era necesario incorporar en reglamentos propios para estar acorde con las nuevas propuestas de las instancias federales.

A partir de cambios emitidos por la SHCP en 1994, y los cambios de 1997 el programa se denomina Programa de Estímulo al Desempeño Docente del Personal Académico, como se le conoce actualmente.

Los cambios que se dieron fueron respecto a la aplicación de los recursos, a los mecanismos de evaluación y asignación de los estímulos proponiéndose adecuaciones según las características de cada institución.

En este contexto el programa de estímulos en la Universidad de Sonora se establece “*como un concurso anual de méritos que favorece la práctica docente, integral y el cumplimiento de la misión de la Universidad de Sonora.*” (UNISON, 1999, p.6). Por lo que se plantea que el estímulo al desempeño docente del personal académico será un beneficio económico que propicie mayor calidad, productividad, dedicación y permanencia del personal de carrera de tiempo completo.

Por ello a principios de los noventa los Planes de Desarrollo Institucional de la Universidad de Sonora consideraba a la docencia como la actividad principal para lograr el objetivo de elevar la calidad educativa y lograr el fortaleciendo la vida académica conjuntamente entre maestros, investigadores, estudiantes y autoridades, e integrando para ello a las otras dos funciones sustantivas, investigación y extensión.

Respecto a la docencia se planteaba la necesidad de superación académica, apoyos didácticos, infraestructura académica, actualización profesional y evaluación y estímulos docentes (Ibarra-Mendivil, 1998a).

Se consideraba que una contribución al perfeccionamiento académico “*será el funcionamiento de un sistema evaluatorio para la revisión institucional y permanente de la estructura de la docencia*” (Ibarra-Mendivil, 1998b, p.38) y se aceptaba la necesidad de evaluar la situación del momento para poder formular acciones que subsanaran las deficiencias, así como también se contemplaba continuar con el

otorgamiento de incentivos económicos para aquellos docentes que contribuyan “*de manera relevante al logro de la calidad de la función docente*” (Ibarra-Mendivil, 1998b, p.38).

Para el logro de los objetivos de elevar la calidad académica a través de la docencia, como actividad principal de los académicos adscritos a esta institución, fueron apoyadas las necesidades requeridas por los montos económicos asignados para los Programas de evaluación al desempeño docente y por el Programa para el Mejoramiento del Profesorado (PROMEP), por lo que ambos programas son percibidos como políticas implementadas para el mejoramiento de la calidad a partir de los académicos.

En el Plan de Desarrollo Institucional 1997-2001 se continúa como eje principal elevar la calidad de los servicios y productos académicos, la planeación; y consolidar la vinculación y el intercambio (Ibarra Mendivil, 1998a).

En el primer eje se ubicaba el Programa de Atención al Profesorado donde una acción de este era la de “*consolidar un programa de estímulos y apoyos al personal de asignatura y revisar, para mejorar, el programa de becas al desempeño académico*” (Ibarra Mendivil, 1998a, p.58).

También en el Plan de Desarrollo Institucional 2001-2005 se reconoce que las últimas tres décadas la Universidad de Sonora ha implementado diversas experiencias y procesos de planeación y evaluación, aspecto en el que ha ido avanzando en relación al cumplimiento de objetivos de esta institución, a partir de ello y enfatizando la continuidad de dichos procesos para su funcionamiento, proyecta su desarrollo para el periodo 2001-2005.

El citado documento parte del contexto de transformaciones por la tendencia de la globalización, avance de la tecnología de las telecomunicaciones y la informática, la importancia actual del conocimiento para el desarrollo y a partir de las políticas propuestas del Plan Nacional de Desarrollo 2001-2006, del Plan Estatal de Desarrollo 1997-2003, y el Programa Nacional de Educación, así como de la Propuesta de Líneas Estratégicas de Desarrollo para la Educación Superior en el siglo XXI, de ANUIES y es a partir de la propuesta de planeación de los programas y lineamientos citados que la Universidad de Sonora, para el periodo 2001-2005, plantea como ejes prioritarios:

- Mejorar la calidad académica.
- Consolidar la vinculación y el intercambio.
- Fortalecer la estructura administrativa, la normatividad y el uso óptimo de recursos.

Sobre los académicos propone como estrategia el impulso de la planeación y evaluación, donde indica el Programa de Evaluación Académica, así como también, dentro de la estrategia de fortalecimiento de la planta académica, está el Programa de Formación Pedagógica del Personal Académico y la Consolidación de los cuerpos Académicos. Ambos programas están diseñados con la finalidad de que el profesorado cumpla con sus funciones de docente y de investigación con mayores niveles de calidad, y aumentando el número de profesores con perfil PROMEP.

Es a partir de esta visión, que se modifica de nueva cuenta, el Programa de Estímulos al Desempeño del Personal Docente, en noviembre del 2001, donde se establece como uno de los requisitos de ingreso al programa contar con el grado de maestría, o grado mínimo establecido por el PROMEP, lo cual entrará en vigor en el 2006.

Por lo anterior se observa que en la última década, a nivel de planeación y discurso oficial de la UNISON se han contemplado los programas de estímulos como parte esencial para el mejoramiento de la calidad, los servicios y productos académicos que son parte de la misión de esta institución educativa y continua con esta política, según su plan 2001-2005. Lo que tiene vinculación con las políticas públicas de educación superior a nivel nacional y con la prospectiva de avanzar en la formación de un perfil de los académicos capaz de incidir en la transformación de las IES, de la sociedad y del conocimiento que se requiere para el desarrollo económico.

Los resultados: Periodo 1995 al 2002

A partir de información que proporciona la institución al Sindicato de Académicos de la Universidad de Sonora (STAUS) por cláusula pactada de derecho a la información, se realiza la ordenación y sistematización de la información sobre la implementación y resultados de la evaluación de los académicos a través del Programa de Estímulos al Desempeño Docente.

Se han presentado cambios en la cantidad de personal beneficiado y en la aceptación a ingresar a la convocatoria de estímulos al desempeño docente del personal académico que la Universidad de Sonora, desde 1993 dirige a los tiempos completos, sean éstos, profesores, profesores investigadores o técnicos académicos.

Los datos que se poseen son de 1995 al 2002, donde se muestra que el maestro que mayormente se ha beneficiado con este estímulo, es el académico con nombramiento de profesor, en segundo lugar, el profesor investigador, y en poca proporción el maestro de medio tiempo, el cual fue excluido a partir del reglamento de 1999, por lo que la convocatoria del 2000 y en las sucesivas ya no participó, y por último el técnico académico presenta una participación mínima en el programa.

En la Tabla 29 se muestran las variaciones de la implementación de esta política de evaluación, a través de programas de estímulos en la UNISON, donde se observa la participación del profesorado por número de participantes, los que no cumplen requisitos de ingreso, y el número de beneficiados. En 1999 es el año de mayor participación, donde se beneficiaron 705 académicos, en segundo lugar se ubica 1997 con la aceptación de 686, y en tercer lugar 1998, donde lograron acceder al estímulo 683. Dándose una disminución en el número de beneficiarios de 1999 a los años 2000 y 2001, si se toma en cuenta que la mayor frecuencia de aceptados fue en ese año, donde ingresan 705, y en los dos años posteriores descienden a 534, presentándose un drástico descenso en el ingreso de académicos al programa de estímulos al desempeño docente en el año 2002 donde se benefician 430, siendo el año de menor ingreso de académicos al programa, durante el periodo de 1995 al 2002.

Tabla 29. Académicos beneficiarios 1995-2002.

Año	MTC	MMT	ITC	Técnicos	Número de Participantes	No cumplen requisitos	Número de beneficiarios
1995	477	4	75	29	635	50	585
1996	498	5	96	41	670	30	640
1997	527	7	104	48	714	28	686
1998	560	10	105	8	705	22	683
1999	581	8	107	9	723	18	705
2000	437	0	93	4	633	99	534
2001	444	0	84	6	576	42	534
2002	354	0	66	10	542	112	430
Total	3878	34	730	155	5198	401	4797

Fuente: Archivo de la Dirección Académica de la UNISON, Información proporcionada por la Dirección Académica de la UNISON a STAUS (UNISON, 2002b)

Se observa que la participación en estos programas se ha sostenido ya que es percibida como un importante ingreso adicional al salario, por lo que existe aceptación de ingreso al programa pese a la constante problemática que ha presentado en su implementación¹¹.

Se puede observar que en los últimos tres años han sido los de menor aceptación, si se toma en cuenta el número global de académicos en la Universidad de Sonora, por ejemplo, en el ciclo 2000-2001 había 978 de los cuales ingresan al programa 534 y para el 2002 de 1035 académicos se incorporaron 430, quedando una proporción elevada sin incorporarse al programa de estímulos.

Montos económicos

De los montos asignados se muestra en la tabla, las variaciones por año, con un aumento notable de 1998 al 2000 y no necesariamente tiene relación con el número de beneficiarios; por ejemplo en el 2000 y el 2001 el número de beneficiarios es de 534, aún sin embargo el monto es diferente; para el 2002, es drástica la baja del monto asignado para el estímulo del personal académico de tiempo completo de la Universidad de Sonora, ya que en este año se ejercieron \$14,900,868.00 pesos, lo que implicó un monto inferior al de hace 4 años (1999). Es relevante indicar que no se encontró lógica en los mecanismos de asignación de los montos económicos, pero también se debe explicitar que en el 2001 y en la convocatoria del 2002, no se ejerce la totalidad del monto por el bajo nivel de ingreso al programa y por quedar un alto porcentaje de los participantes ubicados en los primeros niveles, por lo que “sobra” una cantidad de la asignada para el programa, aunado a esto último el pago por salarios mínimos, pues anteriormente se repartía entre los de mayor a menor nivel, hasta donde alcanzara la bolsa¹².

Las Tablas 29 y 30 ilustran una relación entre número de beneficiarios y monto asignado.

Comparación económica del estímulo

En la Tabla 31 se muestran los montos totales anuales del Estímulo correspondiente a los años 2000 y 2002, así como el incremento porcentual de una respecto a la otra. Del año 2000 al 2001 se presenta un leve incremento en el monto anual asignado con un 3.98%, con una caída drástica para el 2002 con una disminución del 24.59%.

La Tabla 32 muestra un comparativo de los montos económicos mensuales para cada uno de los niveles del Estímulo en los años 2000 y 2001, no se contemplaba el pago por salarios mínimos aunque así lo señalaba en el artículo 10 de dicho reglamento, debido a que se pagaba con factores de proporcionalidad, y fue hasta el 2002 en que se inician los pagos con el salario mínimo del Distrito Federal, según el artículo 11 del reglamento de diciembre del 2001. En el periodo 2000-2001 se presentó un incremento de 4.86% y para el año 2002 se da una disminución del 10% del primero al quinto nivel, y de un 22.84 en el sexto.

11 *Al inicio del programa existió una oposición de ingresar a él, argumentando que no se discutió mecanismos y procedimientos, pues era rectoría quien decidió el cómo, tomando en cuenta los lineamientos de las instituciones federales que proporcionaban los recursos; a nivel regional, en 1992 el 73.3% no recibía estímulos, solo el 21.3% recibía y el 1.5% manifestó no saber; a nivel nacional el 78.7% no recibía, el 20.3% sí y el 1% no sabe; lo que indica la poca participación en estas políticas para la educación superior por ser esta la fase de iniciación (Rodríguez- Jiménez, 1992).*

12 *El 2001 y 2002 se le otorgó a la institución un monto de \$25,000,000.00 pesos aproximadamente, con la diferencia de que el primer año la Universidad hacía el descuento del impuesto sobre la renta, y el segundo año, que fue el 2002, por primera vez se le descontó de la cantidad asignada a cada profesor. En el 2001, se reporta un sobrante de \$600,000.00 pesos, que posteriormente se distribuye entre el personal beneficiado, y en el 2002 se reporta un sobrante aproximado de \$10,000,000.00 pesos.*

Tabla 30. Montos del Programa de Estímulos al Desempeño Docente periodo 1993-2001.

Año	Montos del programa
1993	\$4,022,101.00
1994	\$4,195,600.00
1995	\$4,052,547.40
1996	\$5,293,086.84
1997	\$5,953,540.44
1998	\$10,957,099.68
1999	\$17,074,403.16
2000	\$19,004,148.72
2001	\$19,759,920.00
2002	\$14,900,868.00

Fuente: Archivo de la Dirección Académica de la UNISON, Información proporcionada por la Dirección Académica de la UNISON a STAUS (UNISON, 2002b).

Tabla 31. Montos económico anual.

Año 2000	Año 2001	Incremento	Año 2002	Disminución
\$19,004,148.72	\$19,759,878.95	3.98%	\$14,900,868	24.59%

Fuente: Archivo de la Dirección Académica de la UNISON, Información proporcionada por la Dirección Académica de la UNISON a STAUS (UNISON, 2002b).

Tabla 32. Monto mensual por nivel.

Nivel	Año 2000	Año 2001	Incremento	Año 2002	Disminución
I	\$1339.83	\$1405.00	4.86%	\$1,264.50	10%
II	\$2679.66	\$2809.99	4.86%	\$2,529.00	10%
III	\$4019.49	\$4214.99	4.86%	\$3,793.50	10%
IV	\$5359.32	\$5619.99	4.86%	\$5,058.00	10%
V	\$6699.15	\$7024.99	4.86%	\$6,322.50	10%
VI	\$9378.81	\$9834.99	4.86%	\$7,588.98	22.84%
VII	\$12058.47	-	-	\$11,380.00	-

Fuente: Archivo de la Dirección Académica de la UNISON, Información proporcionada por la Dirección Académica de la UNISON a STAUS (UNISON, 2002b).

Se observa que del año 2000 al 2001 no existe coincidencia entre el incremento en la cantidad global (4.06%) y el incremento en los montos de los niveles del Estímulo (4.86%), en virtud que, no obstante que es el mismo número de beneficiarios en ambos años, las distribuciones son ligeramente diferentes, en cambio, este aspecto para el 2002 muestra una disminución considerable.

Los programas entraban a la lógica de la productividad, competencia y excelencia académica. Se observa que desde la implementación de estos programas en 1990 por la SEP, ha permanecido la constancia de los pagos diferenciados por la deshomologación de los salarios donde, desde su perspectiva, a mayor producción se obtiene una mejor evaluación y por lo tanto un mayor estímulo económico por el desempeño académico, por lo que se retribuye económicamente de manera diferente el trabajo académico dentro de las comunidades educativas.

Se ve la necesidad de estimular el trabajo y evaluarlo, pero en este caso se convierte en una relación evaluación-remuneración, no en evaluación para conocer y detectar necesidades para mejorar; por lo tanto la “tortibeca”, conocido así al estímulo en la jerga académica de esta institución, es vinculada con ingreso económico, el cual se otorga de manera diferenciada, ya que depende de la producción individual¹³.

A continuación se describe la reglamentación que guía el proceso de evaluación de los académicos a través del PEDD.

Formas de implementación de los programas

Los programas institucionales de deshomologación salarial se han caracterizado por cambios en su operación. Se describen tres formas, la denominada dehomologación clientelar o política, la cual se ubica al inicio del programa donde aún no funcionaban reglamentos, ni se aplicaban las recomendaciones que se habían dado para esto, por lo que la diferenciación se construía a partir de la adscripción política y fue operada por la burocracia institucional. Otra forma de operar es la deshomologación moderada, en la que predomina la evaluación cualitativa donde se ponderan las diferentes actividades académicas, siendo pocas las instituciones que desarrollan esta experiencia, ya que predominan los procedimientos de evaluación cuantitativa.

La tercera forma de operar es la deshomologación salvaje, cuya evaluación es predominantemente cuantitativa, en donde la sumatoria es equivalente al monto económico que el personal académico evaluado percibe; esta predomina en las universidades del país (Inclán, 1997; Rueda, 1999b; Martínez, 2000a), presentándose esta modalidad de evaluación en la Universidad de Sonora.

Reglamentación: cambios en la implementación

Hasta 1995 se implementaba con una bolsa de un monto fijo y era repartido entre los docentes iniciando el otorgamiento de mayor a menor nivel y se asignaban una remuneración entre todos de manera proporcional al puntaje. En este caso entraban todos los solicitantes cubriendo el requisito de ser aspirante, tener permanencia y presentando la producción del periodo a evaluar. Se asignaban dos tipos de puntaje, el de productividad y el de permanencia, se sumaban y se asignaban nivel 1, 2 y 3; ascendiendo los montos de 1,000 a 3,500 por mes respectivamente. Esta primera fase sirvió para socializar en la institución estos estímulos, ya que económicamente y a nivel de producción no se marcaba una diferencia representativa entre el que obtenía el primer o tercer nivel.

13 Canales (2002b) sobre los programas de incentivos en educación superior en México, afirma que la compensación fue más salarial que mejora del desempeño, por lo tanto es necesario revisar este tipo de programas.

Reglamento de 1999

La propuesta del reglamento de 1999 fue de 1 a 9 salarios mínimos la cual no se aplicó por que beneficiaría a un número muy reducido de académicos. Contemplaba dos requisitos: puntaje en producción y un puntaje global por separado, lo que resultaba difícil de obtener, y dividía en tres rubros las actividades académicas que servirían para evaluar a los aspirantes a dicho estímulo quedando de la siguiente manera:

- Calidad y productividad del desempeño docente, que tiene asignado 600 puntos como máximo (60%).
- La dedicación a la docencia, con 300 puntos como máximo (30%).
- La permanencia en las actividades de docencia, con tope en 100 puntos (10%).

El puntaje total obtenido en la evaluación es la suma de los puntos obtenidos en cada uno de los rubros y cada rubro es dividido en apartados, los cuales tienen actividades académicas a evaluar, así como el valor en puntos de cada uno. Este reglamento no se aplicó debido a la inconformidad en los académicos por la poca posibilidad de acceder a los niveles mínimos a través de la evaluación, por lo que se realizan reformas el mes de junio de 1999 por el Colegio Académico.

Reforma del Colegio Académico al Reglamento de Septiembre de 1999

El reglamento que se aprobó a fines de 1999 fue con el que se evaluó las actividades del 2000 y 2001, que contempla: productividad y calidad de la docencia, dedicación en el desempeño docente, y permanencia en las actividades de la docencia. Se suma el total, asignándose de 1 a 7 niveles con base a la cantidad de beneficiados y niveles obtenidos, se da un factor proporcional a partir de determinar el nivel uno. Es aquí que funcionan las evaluaciones por división, actualmente se paga al 2 el doble del uno, y al 3 el triple del uno, así sucesivamente hasta el nivel 7. El monto de ellos se calcula definiendo el del nivel uno, el cual depende, a su vez, del número de evaluados y la cantidad de la bolsa. Cabe aclarar que según la política nacional y los lineamientos de la SHCP y la SESIC, se debería pagar en salarios mínimos, siendo en el caso de la UNISON diferente, ya que inician este tipo de pagos hasta el 2001.

Reglamento de noviembre del 2001

La Secretaría Académica de la Universidad, tiene la función de coordinar a la comisión de seguimiento, ésta a su vez es la encargada de vigilar el PEDD, y dicha comisión la integra el Rector (como presidente), el Secretario General Académico (como secretario ejecutivo), los Vicerrectores y los Directores de División, por lo tanto, es la encargada de la vigilancia de la normatividad, de la aprobación de la convocatoria, y por lo tanto, es quien revisa impugnaciones, así como sugerencias de cambios a los reglamentos.

En este sentido, respecto a los cambios del reglamento del 2001, la Secretaría argumentaba que: *Considerando las necesidades de modificaciones al reglamento de estímulos al desempeño, con el fin de optimizar el desempeño del programa, a partir de los resultados de la convocatoria 2002, atendiendo inconformidades turnadas a la comisión de seguimiento y sugerencias de diferentes sectores de académicos y en base a los lineamientos que establece la SHCP y la SEP se realiza la modificación al reglamento [...]*

Modificándose, una vez más, el reglamento, causando molestia en el personal de carrera, porque de nueva cuenta les habían exigido plan y reporte de trabajo, así como la certificación de actividades con base a un reglamento vigente, y los evaluarían con un reglamento que se había aprobado recientemente.

De los cambios en los rubros a evaluar, en el reglamento vigente, en el de calidad se incluye docencia, investigación, tutoría a estudiantes, gestión; en el rubro de dedicación se incluye carga de trabajo docente como único aspecto a evaluar, pues este es un requisito de ingreso al programa; el tercer rubro

es el de permanencia, donde se evalúa la antigüedad, la evaluación del jefe de departamento, continúa la evaluación del desempeño por los alumnos y la de los presidentes de academia.

Otro de los cambios que se indicaba era la revisión bianual de la guía de evaluación, con la finalidad de actualizarla según las necesidades y cambios de la productividad de los académicos.

Respecto a los niveles y montos del estímulo, son siete al igual que el reglamento de 1999, la única modificación es que por primera vez se pagará por salarios mínimos que va de uno a nueve y se descontará el Impuesto Sobre la Renta (ISR) del monto recibido (UNISON, 2002).

El actual reglamento se denomina *Programa de Estímulos al desempeño del personal docente de la Universidad de Sonora*, se concibe el programa de estímulos como un concurso anual de méritos que busca estimular, reafirmar, reconocer, alentar y arraigar a los académicos de tiempo completo para su permanencia, superación y mejoramiento del trabajo académico, así como también establecer una cultura de la evaluación, así como reconocer y estimular la calidad, productividad y dedicación del personal de carrera de tiempo completo de la Universidad de Sonora (UNISON, 2002).

Los solicitantes al estímulo, deberán cubrir los requisitos de ser profesores de carrera de tiempo completo, deberán impartir como mínimo 4 horas/semana/mes ante grupo, durante el período a evaluar, incluye los docentes que estén realizando estudios y que no gocen de beca PROMEP y también al personal docente que haya disfrutado el año sabático durante el periodo a evaluar de la convocatoria. Se excluye al personal académico que esté desempeñando actividades administrativas y sean personal de confianza en la UNISON; y de nueva cuenta se establece que los recursos del programa de estímulos son un beneficio independiente del salario, y este estímulo al desempeño del personal docente se obtiene mediante concurso. La asignación de los recursos es realizada a partir del nivel más alto, y de manera descendente en función del número de puntos alcanzados hasta agotar el monto.

Los requisitos de participación son los de ser personal de carrera, con los citados anteriormente, además de tener exclusividad en la institución, es decir, no laborar más de 8 horas/semana/mes prestando servicios personales, o en instituciones o empresas; entregar la documentación requerida y certificada por Academias, Jefes de Departamento y División a la que pertenece el profesor, durante el 2001 al 2005 se aceptará, como grado mínimo, el título de licenciatura, y considera que para el 2006 se cumplirán los objetivos de PROMEP, y sólo podrán participar, en el programa de estímulos, los docentes que tengan el grado mínimo de maestría o el equivalente aceptado por PROMEP (UNISON, 2001).

Existe un requisito mínimo de participación que es obtener, por lo menos, 301 puntos en la evaluación, y en el factor calidad 181 puntos, como mínimo. Se establecen, de nueva cuenta, siete niveles, a los cuales corresponde el mismo número de salarios mínimos, excepto el séptimo que contempla nueve salarios mínimos. La tabla de puntuación contempla, puntuación total y puntuación de calidad, como se muestra en la Tabla 33.

Un aspecto que no está claro en este reglamento es qué va a determinar el nivel que se le asigna al profesor beneficiado, por lo que en la promoción del 2002, se observó que el rubro de calidad determinó el nivel en el estímulo y no la sumatoria de puntuación total y puntuación en calidad; por ejemplo, si un profesor obtenía en calidad 352 puntos, y en puntuación total 700, lo que determinaba el nivel era la puntuación en el rubro de calidad, lo que afecta a los concursantes en el monto económico recibido.

Criterios de evaluación

La guía general de reglamento toma los siguientes factores para asignar valor y realizar las ponderaciones:

- I. La calidad y productividad en el desempeño de la docencia 600 puntos (60%)
- II. Dedicación a la docencia 300 puntos (30%)
- III. La permanencia en las actividades de docencia 100 puntos (10%) (Ver anexo 2, 3, 4, 5 y 6).

Tabla 33. Niveles, puntuación y salarios mínimos del Programa de Estímulos al Desempeño del Personal Docente de la Universidad de Sonora, 2002.

Puntuación total	Puntuación en calidad	Nivel	Salarios mínimos
301-400	181-240	I	1
401-500	241-360	II	2
501-600	361-480	III	3
601-700	481-510	IV	4
701-800	511-540	V	5
801-950	541-570	VI	6
951-1000	571-600	VII	9

Fuente: UNISON (2002).

Reforma del Colegio Académico al reglamento del 2001

En sesión de 10 de diciembre del 2002 el Colegio Académico aprueba modificaciones al reglamento 2002, por considerar que toma en cuenta para ello la consulta de diferentes sectores de la Universidad sobre los problemas más recurrentes que se presentan en el proceso de evaluación de la convocatoria de ese año, los cambios fueron los siguientes:

- Asignación de niveles

Para la asignación de alguno de los 7 niveles se tomará en cuenta la puntuación total como la puntuación en calidad y deberán cumplir con los puntajes mínimos establecidos en la tabla de puntajes, la cual tiene modificación en la puntuación total que corresponde al nivel VI y VII, y se modifica la puntuación en calidad a partir del segundo nivel, respecto a los puntajes diseñados en el reglamento del 2002; quedan 7 niveles y respecto a la asignación de salarios mínimos mensuales modifican el número de salarios que corresponderían al nivel VI, el cual se incrementa a 7 salarios mínimos (Ver Tabla 34).

Tabla 34. Niveles, puntuación y salarios mínimos del Programa de Estímulos al Desempeño del Personal Docente de la Universidad de Sonora, 2002.

Puntuación total	Puntuación en calidad	Nivel	Salarios mínimos
301-400	181-240	I	1
401-500	241-300	II	2
501-600	301-360	III	3
601-700	361-420	IV	4
701-800	421-480	V	5
801-900	481-540	VI	7
901-1000	541-600	VII	9

Fuente: UNISON (2002).

- **Requisitos de ingreso**
Se solicita un año de antigüedad en la plaza de tiempo completo, lo que implica que no se tomará en cuenta la trayectoria de antigüedad del docente en la institución.
- **Comisiones de evaluación**
Aumentan las atribuciones de las comisiones de evaluación a las cuales les confieren la vigilancia del cumplimiento de dicho reglamento y la función de evaluar cada solicitud con su expediente respectivo con base a las guías generales de evaluación, así como también permanece la Comisión Institucional de Revisión quien vigilará el proceso realizado por las comisiones de evaluación.
- **Guía general de evaluación**
Se evalúa con los mismos criterios del 2002, con variación en los puntajes asignados a los rubros de los factores que se evalúan (calidad de la docencia, dedicación, permanencia) donde se le da mayor relevancia a actividades relacionadas con atención a la docencia, así como aquellas relacionadas con atención a alumnos y difusión del conocimiento (Ver anexo 7).

De 1993 al 2002 se observan los cambios a la reglamentación elaborada para evaluar la productividad y desempeño, los cuales han sido a través de las siguientes consideraciones: las modificaciones que solicitan la SHCP y SESIC a las instituciones con el objetivo de fortalecer estos procesos y lograr los objetivos de mejoramiento y calidad de la educación superior. Modificaciones accionadas por el reclamo de la comunidad evaluada y con base a los resultados obtenidos, los cuales no han logrado impactar en la totalidad de personal que cubre requisitos para incorporarse al programa como son el personal de tiempo completo indeterminado, así como también el hecho de que año tras año los beneficiarios obtienen preferentemente los niveles inferiores por la puntuación obtenida, debido a que la ponderación de actividades relacionadas con la calidad son las que ocupan el 60% de la evaluación y este puntaje es logrado mínimamente, por lo tanto repercute a elevar la calidad de la docencia, así como la no incidencia en la preparación de profesionistas competitivos, ni logra elevar el prestigio académico de la Universidad, ni la generación y aplicación de nuevo conocimiento.

Por lo tanto los cambios que consecutivamente se han realizado a las formas de evaluación, siendo las últimas las del 10 de diciembre del 2002, han sido relacionadas con solicitar un perfil de los académicos de la institución apegado al nuevo contexto de internacionalización, así como la incorporación de uso y manejo de nueva tecnología que le permita innovar sus procesos de enseñanza y, por otra parte, la generación, aplicación y difusión del conocimiento.

Se observa el incremento de actividades internacionales (publicaciones, investigaciones) y la innovación de material de apoyo didáctico, atención a alumnos y consulta de información a través del uso de tecnologías de la información; y, en lo referente a la escolaridad, la solicitud de grado de maestría o doctorado, así como la vigencia de la obtención de estos grados y el requisito de duración en dichos programas (3 años doctorado, 2 años maestría).

En la Tabla 35 se presentan de manera sintética los programas de evaluación docente y las principales características de la reglamentación que evalúa la actividad académica.

Tabla 35. Principales características, de los PEDPD de la Universidad de Sonora: periodo 1992-2002.

Nombre del programa	Periodo	Objetivo	Factores de Evaluación
Programa de Carrera Docente del Personal Académico	1992	Propiciar y reconocer la permanencia, la dedicación y la calidad del personal académico dedicados a labores de docencia y enseñanza en la universidad.	Permanencia y carga de trabajo en actividades de docencia (15%)
	Disposiciones Generales		
	<p>Se otorga beca a personal de tiempo completo indeterminado. Se separaba en dos rubros:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Se otorga estímulo tipo “A”, de carácter permanente y no decreciente, para permanencia y carga de trabajo. • Estímulo tipo “B” de carácter anual y diferencial para reconocer la calidad y la dedicación. <p>Se otorgan tres niveles para cada estímulo: Nivel 3: integrado por el 20% de los beneficiarios de mayor puntaje. Nivel 2: integrado por el 30%. Nivel 1: integrado por el resto de los beneficiados. Se presenta solicitud ante Vicerrectoría y asigna nivel Secretaría General Académica. La vigencia es anual.</p>		
Programa de Carrera Docente	1993	Otorgar incentivos económicos para aquellos docentes que contribuyan, de manera relevante, al logro de la calidad de la función docente.	Permanencia y productividad
	Disposiciones Generales		
	<p>Evaluación por comisiones evaluadoras de personal académico. Los cambios se basaron en recomendaciones de SEP y la SHCP. Se asignan dos tipos de puntaje, productividad y permanencia, y tres niveles, ascendiendo los montos que se otorgan de 1,000 a 3,500 pesos mensuales. La vigencia es anual.</p>		
Programa de Estímulo al Desempeño Docente del Personal Académico	1994-1997	Beneficio económico, que propicie mayor calidad, productividad, dedicación y permanencia del personal de carrera de tiempo completo.	Permanencia y carga de trabajo en actividades de docencia. Dedicación, calidad de la docencia.
	Disposiciones Generales		
	<p>Dirigido a tiempos completos con nombramiento de profesor y /o investigador y técnico académico. Se evalúa a través de comisiones y comisión de seguimiento del programa. Requisito indispensable: haberse dedicado a actividades de docencia en el periodo a evaluar. La vigencia es anual.</p>		

Tabla 35. (Continuación)

Nombre del programa	Periodo	Objetivo	Factores de Evaluación
Programa de Estímulo al Desempeño Docente del Personal Académico (Se aprobó y no se implementó)	Junio 1999	Estimular al personal de carrera, de tiempo completo para desempeñar actividades de docencia e investigación de calidad.	Calidad y productividad del desempeño de la docencia (60%) Dedicación a la docencia (30%) Permanencia en actividades de docencia (10%)
	Disposiciones Generales		
	Evaluaciones por comisiones pertenecientes a cada División de la Universidad. Comisión institucional de revisión. Comisión de seguimiento. Se propone el pago de 1 a 9 salarios mínimos. La vigencia es anual.		
Programa de Estímulos al Desempeño Docente del Personal Académico	Septiembre 1999	Estimular al personal de carrera, de tiempo completo para desempeñar actividades de docencia e investigación de calidad.	Productividad y calidad de la docencia (60%) Dedicación en el desempeño docente (30%) Permanencia en actividades de docencia (10%)
	Disposiciones Generales		
	Evaluación por comisiones evaluadoras de personal académico. Se le asigna un nivel partiendo de una escala de 7, con base a la cantidad de personas y niveles obtenidos, dándose un factor proporcional a partir de determinar el nivel 1. Al 2 el doble del 1, al tres el triple del 1, y así sucesivamente. No se paga en salarios mínimos. La vigencia es anual.		
Programa de Estímulos al Desempeño Docente del Personal Académico	Noviembre 2001	Estimular, reafirmar, reconocer, alentar y arraigar a los académicos de tiempo completo para su permanencia, superación y mejoramiento del trabajo académico, reconociendo y estimulando la calidad, productividad y dedicación del personal de carrera de tiempo completo.	Calidad y productividad del desempeño de la docencia (600 puntos/60%) Dedicación a la docencia (300 puntos/ 30%) La permanencia en las actividades de docencia (100 puntos/ 10%)

Tabla 35. (Continuación)

Nombre del programa	Periodo	Objetivo	Factores de Evaluación
Programa de Estímulos al Desempeño Docente del Personal Académico (continuación)	Disposiciones Generales		
	<p>Evaluación por comisiones evaluadoras de personal académico. Se proponen puntajes mínimos:</p> <ul style="list-style-type: none"> · En puntuación total, 301. · En puntuación de calidad 181. <p>Se contemplan 7 niveles y pago a través de salarios mínimos que va de 1 a 9 salarios, descontándose impuestos sobre la renta. Se excluye personal con actividades administrativa. Se establece como requisito 4 h/s/m ante grupo. Se solicita requisito de exclusividad en la institución, no debiendo excederse de 8 h/s/m la prestación de servicios externos. Vinculación perfil PROMEP con Programa de Estímulos. La vigencia es anual.</p>		
Programa de Estímulos al Desempeño del Personal Docente	Diciembre 2002	<p>Estimular, reafirmar, reconocer, alentar y arraigar a los académicos de tiempo completo para su permanencia, superación y mejoramiento del trabajo académico, reconociendo y estimulando la calidad, productividad y dedicación del personal de carrera de tiempo completo que realice actividades de docencia, investigación, tutorías y de gestión.</p>	<p>Calidad y productividad del desempeño de la docencia (600 puntos /60%) Dedicación a la docencia (300 puntos/ 30%) La permanencia en las actividades de docencia (100 puntos/ 10%)</p>
	Disposiciones Generales		
<p>Evaluación por comisiones evaluadoras de personal académico. Se contemplan 7 niveles y pago a través de salarios mínimos, se modifica el número de salarios mínimo del 6to nivel, el cual asciende a 7. Se modifica el puntaje de calidad. Se tomarán en cuenta para asignación de nivel, la puntuación total y la puntuación en calidad y el cumplimiento de puntajes mínimos. Requisitos de ingreso: se solicita un año de antigüedad en la plaza de tiempo completo. En el rubro calidad de la docencia se le da mayor relevancia a actividades relacionadas con ésta, así como la atención de alumnos y difusión del conocimiento. La vigencia es anual.</p>			

Fuentes: UNISON (1992b, 1999, 2002).

La implementación y las manifestaciones de los actores

La evaluación de la producción anual de los académicos en el caso de la Universidad de Sonora, a través del Programa de Estímulos al Desempeño Docente para el mejoramiento de la productividad y calidad, se presenta de manera polémica, manifestando su insatisfacción la comunidad académica por:

- Se manifiesta que la evaluación al desempeño académico es una violación al Estatuto del Personal Académico (EPA), y contrato colectivo de trabajo, por no retomar la clasificación, niveles y tipo de contratación del personal (estos evalúan la trayectoria académica y el desempeño del último año).
- La no existencia de una relación del perfil académico profesional de la mayoría de los docentes con las actividades a evaluar.
- La evaluación homogénea para los que se dedican a la docencia y los investigadores.
- El no permitir el ingreso a personal becario, con licencias para realizar estudios y personal en año sabático, así como también no ingresan los que no tengan hora/clase programada en el periodo a evaluar (mínimo cuatro horas). En el reglamento de 1994 se solicitaban 5 horas, y para personal investigador, técnico académico y administrativo 3 horas o equivalente a criterio de las comisiones dictaminadoras; en los reglamentos de 1999 y de noviembre del 2001 se solicitan, como requisito de ingreso, 4 horas sin equivalencias; y en el último reglamento se excluye al personal que no esté frente a grupo, así como también a aquellos que ocupen puestos en la administración universitaria (Por los cambios de 1999 de SHCP/SESIC).
- La no participación de las comisiones dictaminadoras de ingreso y de promoción, ya que son nombradas nuevas comisiones.
- Siguen las inconformidades por los rubros y actividades a evaluar, así como también por la vigencia de algunas actividades que consideran de calidad y de una inversión de tiempo de más de un año como son: diseño de planes curriculares para la creación de nuevas carreras y posgrados, publicación de un libro, haber adquirido un premio a nivel internacional o nacional, haber elaborado prototipos de apoyo didáctico para la docencia, recordando que se evalúa la producción del último año y no la trayectoria.
- Los resultados obtenidos (puntaje).
- Montos económicos (existe incertidumbre sobre ello, por los sucesivos cambios).
- Los nombramientos de las comisiones evaluadoras (actualmente los miembros son de las divisiones que conforman la estructura académica de la UNISON).
- Politización de las comisiones evaluadoras.
- Lo rígido o flexible de las comisiones evaluadoras, argumentándose que tienen diferentes criterios¹⁴.
- El principal problema es el propio instrumento con que es evaluada la producción docente.
- Las existencia de impugnaciones que los propios docentes presentan ante la comisión que los evalúa, por alguna inconformidad con el proceso. (Fuente: correspondencia académicos-ST AUS, 2002).

Si bien, se explicita, a nivel de esta información que el proceso de implementación de la política de evaluación del trabajo de los académicos no ha estado ausente de resistencias no se observa una organización colectiva del gremio en la elaboración de propuestas, pues las inconformidades se manifiestan más a nivel individual, así como por el Comité Ejecutivo del STAUS¹⁵.

14 *Un ejemplo de ello, fue en el 2001, la evaluación de los académicos de la División de Químico-Biológicas que por conflictos entre comisión y personal evaluado se entregaron los dictámenes de manera extemporánea, retrasando con ello el proceso general de evaluación de este periodo.*

15 *Ver capítulo V.*

En la tabla 36 se describe una breve cronología del proceso de evaluación de los académicos en la Universidad de Sonora.

Tabla 36. Trayectoria de la evaluación en la Universidad de Sonora, 1992-2003.

Periodo	Suceso
1992	Propósito del programa: Compensar, reconocer y estimular la calidad, dedicación y permanencia en el trabajo docente.
1992	Incorpora el Programa de Becas a través de comisiones académicas dictaminadoras.
1992	El programa de carrera docente funcionó por un reglamento expedido por la rectoría sin aprobación por ningún órgano colegiado, y no incorporaba prácticas docentes y académicas del personal docente en general.
1993	Se evalúa a los docentes en un contexto politizado por cambio de Ley e inconformidad de la comunidad académica ante el proyecto de universidad. La Ley Orgánica No. 4 contempla la evaluación de la institución y los académicos.
1993	Sigue la evaluación con reglamento expedido por Rectoría, generándose resistencia de parte de los beneficiados a solicitar ingreso.
1993	El programa de estímulos se trasforma en Programa de Carrera Docente, SEP y SHCP realizan cambios al programa y dan recomendaciones a las IES, la DESIC hace del conocimiento de la instituciones sobre los nuevos cambios a incorporarse en reglamentos.
1993	El perfeccionamiento académico será el funcionamiento de un sistema evaluatorio para la revisión institucional y permanente de la estructura de la docencia.
1993	El otorgamiento de incentivos económicos para aquellos docentes que contribuyan de manera relevante al logro de la calidad de la función docente. (Plan de Desarrollo Institucional 1993-1997)
1994	SHCP emitió cambios.
1997	SHCP emitió cambios.
1997	Se denominó Programa de Estímulos al desempeño docente del personal académico.
1997	El programa de atención al profesorado tenía como eje “consolidar un programa de estímulos y apoyos al personal de asignatura y revisar para mejorar el Programa de Becas al Desempeño Académico” (Plan de Desarrollo Institucional 1993-1997).
1997	Periodo en que aumenta el número de personal que ingresa al programa. De 794 el 85.51% eran docentes de licenciatura.
1998	Debates del personal de tiempo completo y asignatura para que se hicieran cambios al proceso de evaluación y a los montos económicos. El personal de asignatura solicitaba ingresar al programa.
1998-1999	A la Universidad de Sonora se le exige respetar lineamientos de SEP y de SHCP.
1999	La Universidad de Sonora lo concibe como un concurso anual de méritos que favorece la práctica docente integral y el cumplimiento de la misión de la Universidad de Sonora.

Periodo	Suceso
1999	El estímulo al desempeño docente del personal académico como beneficio económico que propicie mayor calidad, productividad, dedicación y permanencia del personal de tiempo completo.
1999	Aprobación por Colegio Académico de Reglamento.
1999	Comisión de autoridades, académicos y miembros del Comité ejecutivo STAUS para discutir cambios al reglamento.
Fines de 1999	Cambios de reglamento y aprobado por Colegio Académico. Nunca se implementó el aprobado en febrero de 1999, vía negociación autoridades universitarias y sindicato.
1999-2000	Ingresan 534 docentes.
1999-2000	Comisión permanente de discusión universidad-organización sindical (cambios a requisitos y reglamento). Incorporación de propuestas de la negociación son aprobadas por Colegio Académico.
2000-2001	UNISON pacta con organización sindical pago bimestral del estímulo y proporcionar información sobre el programa.
Octubre del 2001	El Plan de Desarrollo Institucional de la Universidad de Sonora 2001-2005 continúa con evaluación de la productividad académica.
Noviembre del 2001	Se aprueban nuevos cambios al reglamento por el Colegio Académico sin considerar, en la discusión, a la Comisión del STAUS, por lo que considera la dirigencia sindical una decisión unilateral por parte de las autoridades universitarias.
Diciembre 2001	Denuncia en boletín informativo de STAUS carta enviada al Rector, Pedro Ortega por no consultar al personal académico en los cambios y aprobación del nuevo reglamento de estímulo al desempeño académico.
Febrero - Marzo 2002	Exclusión de los investigadores que no poseen carga de docencia, exclusión de académicos que ocupen puestos directivos o de confianza.
Abril del 2002	Universidad de Sonora distribuye \$600,000 pesos entre los 534 beneficiados en el programa en el 2001, por haberle "sobrado" de la bolsa de ese periodo, por la distribución del personal académico en los niveles.
Julio del 2002	Disminución de número de beneficiarios de la convocatoria 2002. Paga con salarios mínimos y descuento de impuestos sobre la renta, sobrando recursos del monto asignado.
Agosto del 2002	Se informa a representante sindical sobrante de monto económico de estímulos por ser menor el número de beneficiarios y por los bajos niveles obtenidos en el programa, ya que solo se ejercieron \$14,900,868.00
Noviembre del 2002	Continúa la comisión de discusión autoridades universitarias-organización sindical y, funciona la comisión especial de revisión de carga docente para los investigadores excluidos.
Noviembre del 2002	Aprueban modificaciones al reglamento del 2001.

Periodo	Suceso
Febrero del 2003	Se emite el nuevo reglamento a los beneficiados con el que se evaluará la productividad del 2002. Solicitan investigadores sin carga académica que den solución a su caso.
Febrero del 2003	Autoridades universitarias reciben informe de organización sindical sobre reglamento aprobado y tabla de evaluación.
Abril del 2003	Reconocen autoridades universitarias existencia de remanente de la bolsa total del estímulo correspondiente al periodo 2002-2003, comprometiéndose a pagarlo.

Fuente: STAUTS (2002); Ibarra-Mendivil (1994a, 1998a); UNISON (1994, 1999, 2002, 2003); Ortega (2001b).

Comparación de resultados del programa de estímulos al desempeño docente, según diferentes características del personal académico, periodos 2000, 2001 y 2002

A continuación se presenta un análisis comparativo del proceso de evaluación por concurso del programa de estímulos al desempeño docente de la Universidad de Sonora de los ciclos 2000, 2001 y 2002 como un referente de lo que ha sido la puesta en acción de esta política de casi una década. Es importante retomar estos tres ciclos debido a que se han implementado dos reglamentos; uno aprobado en 1999, al cual se le realizaron recomendaciones para ser aprobadas por el Colegio Académico en septiembre de 1999, y el reglamento de diciembre del 2002¹⁶. Se presentan los resultados del personal beneficiado por las convocatorias de los años citados y el comportamiento que en esta institución ha tenido esta política pública de evaluación de la productividad de los académicos anual, a cambio de una remuneración bimestral por el año evaluado.

Los aspectos que interesa conocer son los relacionados con la información económica del estímulo, información general sobre solicitantes y beneficiarios, distribución de los académicos en los niveles del estímulo según diferentes características, así como la relación del estímulo con tipo de contratación, nivel de estudios, género y otros aspectos relevantes del personal académico como es la relación del nivel obtenido con perfil PROMEP, pertenencia al SNI y su vinculación con este programa; también se muestran los resultados por cada una de las Divisiones que componen la institución y sus respectivas Unidades Regionales. Es decir, los resultados del programa de estímulos al desempeño docente a partir de acciones y características de los académicos que ingresaron al concurso para obtener un estímulo por su desempeño, y los resultados de este programa respecto al logro de sus objetivos.

Comparación sobre Solicitantes y Beneficiarios

1. Solicitantes, aceptados y rechazados

En la Tabla 37 se indica la cantidad de participantes, los académicos aceptados, rechazados y el porcentaje de aceptados, tomando como referencia las solicitudes recibidas:

16 Reglamento del Programa de Estímulos al Desempeño Docente del Personal Académico de la Universidad de Sonora, Septiembre de 1999, se le realizan reformas en sesión celebrada 03,04 y 09 de junio de 1999 por el Colegio Académico. Y Reglamento del Programa de Estímulos al Personal Docente de la Universidad de Sonora, aprobado en diciembre del 2001, por el Colegio Académico de la Universidad de Sonora.

Tabla 37. Participantes, aceptados y rechazados.

Año	Participantes	Aceptados	Rechazados	Porcentaje de aceptados
2000	633	534	99	84.36%
2001	576	534	42	92.71%
2002	542	430	112	79.66%

Fuente: Información proporcionada por la Dirección Académica de la UNISON a STAUS (UNISON, 2002b).

La cantidad de trabajadores académicos aceptados en el Programa del Estímulo al Desempeño Docente es exactamente la misma en los años 2000 y 2001. La diferencia radica en la cantidad de solicitudes recibidas en ambas convocatorias, la cual se ve reflejada en el porcentaje de aceptados, que en año 2000 es de 84.36%, en tanto que en año 2001 es de 92.71%. Para el 2002 se presenta una disminución en el número de participantes, en relación a los dos años anteriores, pues éstos ascienden a 542 profesores de carrera y de igual forma se presenta una notable disminución en el número de aceptados ya que éstos fueron 430, por lo tanto el número de rechazados aumenta a 112, porcentualmente los aceptados representan el 79.66%, disminuyendo 13.05%. Este dato es mucho más sorprendente si se considera que de 1035 académicos de carrera de la Universidad de Sonora, únicamente permanecen en el programa, en este último año 430 profesores.

Sobre este aspecto se pueden considerar dos razones del porqué el número de personal que solicita ingreso y el número de aceptados es bajo en relación a la población global de la UNISON, una de ellas puede ser de índole personal, referida a la percepción negativa del académico sobre estas políticas y las formas de evaluar su productividad anual, y la decisión de no querer entrar “al juego”, como es el caso de PTC que cubren los requisitos de ingreso y no lo solicitan; la otra razón está referida a los requisitos para participar en el programa que estipula el reglamento que en las diferentes modificaciones se han ido “endureciendo” en aras de exigir requisitos de ingreso y actividades a ser evaluadas con criterios de calidad estipulados por las agencias evaluadoras externas. Ahora bien, si se diferencia a los beneficiarios por el tipo de plaza académica que ocupan para cada una de las convocatorias que se han mencionado, se tendrán las cantidades que se muestran en la Tabla 38.

Tabla 38. Beneficiarios del Estímulo por tipo de plaza.

Año	Profesores de Tiempo Completo	Profesores -Investigadores	Técnico Académico	Total
2000	440	89	5	534
2001	441	87	6	534
2002	354	66	10	430

Fuente: Información proporcionada por la Dirección Académica de la UNISON a STAUS (UNISON, 2002b).

Los beneficiarios del estímulo por tipo de plaza en el año 2000 y 2001 son prácticamente iguales. Lo que tiene relación con lo ya dicho anteriormente, que ingresan en calidad de aceptados el mismo número de profesores (534), sin embargo para el año 2002 se presenta un ingreso al programa del 52.37% del total de profesores de carrera de la Universidad de Sonora y del personal que ingresó el 82.33% son PTC, 15.35 % profesores-investigadores, y un 2.33% técnicos académicos. Comparativamente, el número de

beneficiarios de este último año disminuye en relación a los dos anteriores en la cantidad de PTC, así como en el número de profesores-investigadores, presentándose un ligero aumento en el ingreso al programa de los técnicos académicos.

2. Frecuencia de los académicos aceptados por nivel

Los 534 académicos aceptados en el Programa, tanto en el año 2000 como en el 2001, como los 430 aceptados en el 2002, se distribuyeron en los niveles contemplados en el Reglamento del Programa del Estímulo, del siguiente modo:

Tabla 39. Distribución de los académicos aceptados en los niveles del Programa.

Nivel	Año 2000			Año 2001			Año 2002		
	Cantidad	Porcentaje	% A	Cantidad	Porcentaje	% A	Cantidad	Porcentaje	% A
I	168	31.46%	31.46%	170	31.84%	31.84%	105	24.42%	24.42%
II	183	34.27%	65.73%	181	34.00%	65.84%	161	37.44%	61.86%
III	117	21.91%	87.64%	120	22.47%	88.31%	126	29.30%	91.16%
IV	44	08.24%	95.88%	43	08.05%	96.36%	18	04.19%	95.35%
V	19	03.55%	99.43%	16	03.00%	99.36%	14	03.26%	98.60%
VI	1	00.19%	99.63%	4	00.75%	100.00%	6	01.40%	100.00%
VII	2	00.37%	100.00%	0	00.00%	100.00%	-	00.00%	100.00%
Total	534	100.00%	-	534	100.00%	-	430.00	100.00%	100.00%

% A: Porcentaje Acumulado. Fuente: Información proporcionada por la Dirección Académica de la UNISON a STAUS (UNISON, 2002b).

En el año 2000 y 2001 la distribución de los beneficiarios por nivel es semejante, quedando en ambos años una distribución similar del primero al tercer nivel, en el 2000 el porcentaje acumulado en éstos fue del 87.64% y en el 2001 el porcentaje acumulado de los académicos ubicados en esos tres niveles fue del 88.31%, presentando un aumento para el 2002 con un 91.16%, lo que indica que en estos tres años ha ido en aumento el personal académico beneficiado en estos tres niveles, dificultándose el acceso del cuarto al séptimo nivel, y en los dos últimos periodos ningún académico ha logrado un puntaje de evaluación que le permita llegar al séptimo nivel, por lo que en los tres años hay una caída en la cantidad de docentes del cuarto al séptimo nivel. Por lo anterior es necesario preguntar ¿qué factores impiden al profesorado obtener una evaluación que permita su acceso más allá del tercer nivel?

3. Resultados generales por División y por Unidad Regional

La Tabla 40 muestra los resultados generales del Estímulo para cada una de las Divisiones de la Universidad para los años que se indican:

Tabla 40. Resultados generales por división.

División	Año 2000			Año 2001			Diferencia en niveles			Año 2002			Diferencia en niveles	
	Participantes	Aceptados	Nivel promedio	Participantes	Aceptados	Nivel promedio	Participantes	Aceptados	Nivel promedio	2001-2000	Participantes	Aceptados	Nivel promedio	2002-2001
	CBS	142	111	2.20	111	102	2.34	133	82	2.26	0.14	133	82	2.26
CEA	66	60	2.45	66	61	2.49	60	51	2.49	0.04	60	51	2.49	0
CEN	107	94	2.10	111	103	2.15	101	96	2.7	0.05	101	96	2.7	0.55
I	108	95	2.32	92	86	2.07	79	64	2.16	-0.25	79	64	2.16	0.09
CS	91	71	2.51	79	77	2.13	80	57	1.96	-0.38	80	57	1.96	-0.17
HBA	44	33	1.94	38	32	1.91	39	31	1.94	-0.03	39	31	1.94	0.03
CI *	15	14	1.29	16	15	2.27	6	5	1.6	-0.02	6	5	1.6	-0.67
CASA *	11	11	2.00	12	10	2.00	5	5	2.8	0.00.	5	5	2.8	0.80
CES *	7	5	2.20	7	5	2.00	1	1	2	-0.20	1	1	2	0
CI **	20	19	1.89	21	20	2.15	20	20	1.83	0.26	20	20	1.83	-0.32
CES **	22	21	2.10	23	23	2.13	18	18	2.25	0.03	18	18	2.25	0.12
Total	633	534	2.21	576	534	2.19	542	430	2.29	-0.02	542	430	2.29	0.1

CBS: Ciencias Biológicas y de la Salud, CEA: Ciencias Económicas y Administrativas, CEN: Ciencias Exactas y Naturales, I: Ingeniería, CS: Ciencias Sociales, HBA: Humanidades y Bellas Artes, CI: Ciencias e Ingeniería, CASA: Ciencias Administrativas, Sociales y Agropecuarias, CES: Ciencias Económicas y Sociales

* Unidad Regional Norte, ** Unidad Regional Sur

Fuente: Información proporcionada por la Dirección Académica de la UNISON a STAUS (UNISON, 2002b).

Algunas características que sobresalen de los datos anteriores son la cantidad de rechazados, por no cubrir algún requisito de ingreso de la convocatoria, o bien no haber cubierto el requisito mínimo de participación en el puntaje, que es de 301 puntos en la evaluación total y de 181 en el factor de calidad como mínimo¹⁷, disminuyó del 2000 al 2001 en las Divisiones de Ciencias Biológicas y de la Salud, en la de Ingeniería y en la de Ciencias Sociales. Lo anterior se debió, en gran parte, a que disminuyó la cantidad de solicitudes. Por ejemplo, en la División de Ciencias Biológicas y de la Salud, de 142 solicitudes que se tuvieron en el año 2000, disminuyeron a 111; para el 2002 esta división tiene un aumento en el número de participantes en relación al 2001, ya que pasó a 133 y sufre una disminución en el número de aceptados, pues de 102 baja a 82. Ciencias Exactas y Naturales tiene un incremento notorio en el número de participantes y aceptados, 101 y 96 respectivamente, a diferencia de los dos años anteriores, siendo la División de mayor participación en este último año con un 22.33%. Respecto a Químicas Biológicas y de la Salud e Ingeniería se mantienen porcentualmente en un nivel alto de número de aceptados en el 2002, sin embargo, disminuyen en relación de los dos años anteriores. Del 2000 al 2001 la División de Ciencias Exactas presenta un aumento en la cantidad de participantes y aceptados, y respecto a ello disminuye ligeramente en el 2002.

En lo que se refiere al nivel promedio en el Estímulo hubo cambios importantes del 2000 al 2001, el ascenso más notable es el de la División de Ciencias e Ingeniería de la Unidad Regional Sur con 0.26; en tanto que la caída más drástica corresponde a la División de Ciencias sociales de la Unidad regional Centro con 0.38. La División de Ciencias Económicas y Administrativas se mantiene casi constante en su nivel promedio de alrededor de 2.5, que es de los más elevados entre las Divisiones. Para el 2002 el nivel promedio de Ciencias e Ingeniería de la Unidad Regional Norte presenta un aumento de 0.65, en tanto la División de Ciencias Económicas y Administrativas de la Unidad Regional Centro, permanece con el mismo nivel promedio del año anterior 2.49, de Ciencias e Ingeniería de la Unidad Regional Sur, presenta una disminución en su nivel promedio del 2001 al 2002 pasando de 2.15 a 1.83, es importante señalar que en el comparativo de estos tres años la División de Ciencias Económicas y Administrativas se ha mantenido en su nivel promedio casi constante.

El nivel promedio general retrocede, pero no de forma significativa del año 2000 al 2001, presentándose el 2.21 y el 2.19, respectivamente, teniendo un incremento para el 2002 a 2.29. Si se observa la Tabla 41 se pueden deducir algunos de los aspectos aquí vertidos, pero el comportamiento de las diferencias en niveles año tras año y el comportamiento del nivel promedio es difícil deducir las causas por la misma heterogeneidad y complejidad de las disciplinas, áreas de conocimiento, y tipo de personal docente que agrupan las Divisiones analizadas. En lo que corresponde a las Unidades Regionales de la Universidad, las Tablas 41, 42 y 43 muestran los resultados para cada una de ellas.

La cantidad de beneficiarios por Unidad Regional es prácticamente la misma en los años 2000 y 2001. Presentándose una disminución en la Unidad Regional Centro, y por otra parte se observa un aumento en la cantidad de beneficiarios en la Unidad Regional Sur. Para el 2002 se da una disminución del número de beneficiarios, ya que en la Unidad Centro se aceptaron sólo 381 por lo que se da una disminución en el porcentaje de aceptados al 77.44%, disminuyendo el 15.32% del 2001 al 2002.

17 *Los reglamentos anteriores a 1999 no estipulaban requisitos mínimos de puntaje en la producción y calidad, razón por la cual los docentes podían solicitar firmando su carta de ingreso al concurso y su carta de trabajo y se les podía asignar el puntaje de rubro de permanencia mas no el de productividad.*

Tabla 41. Unidad Regional Centro.

	Año 2000		Año 2001		Año 2002	
	Participantes: 558 Aceptados: 464 Porcentaje = 79.93%		Participantes: 497 Aceptados: 461 Porcentaje = 92.76%		Participantes: 492 Aceptados: 381 Porcentaje = 77.44%	
Nivel	Cantidad	Porcentaje	Cantidad	Porcentaje	Cantidad	Porcentaje
I	143	30.82%	152	32.97%	91	23.90%
II	154	33.19%	151	32.75%	140	36.70%
III	101	21.77%	99	21.48%	115	30.20%
IV	44	09.48%	39	08.46%	16	04.20%
V	19	04.09%	16	03.47%	13	03.40%
VI	1	00.22%	4	00.87%	6	01.60%
VII	2	00.43%	0	00.00%	0	00.00%
Total	464	100.00%	461	100.00%	381	100.00%
	Nivel promedio: 2.26		Nivel promedio: 2.20		Nivel promedio: 2.31	

Fuente: Información proporcionada por la Dirección Académica de la UNISON a STAUS (UNISON, 2002b).

Tabla 42. Unidad Regional Sur.

	Año 2000		Año 2001		Año 2002	
	Participantes: 42 Aceptados: 40 Porcentaje = 95.24%		Participantes: 44 Aceptados: 43 Porcentaje = 97.73%		Participantes: 38 Aceptados: 38 Porcentaje = 100%	
Nivel	Cantidad	Porcentaje	Cantidad	Porcentaje	Cantidad	Porcentaje
I	9	22.50%	9	20.93%	11	28.95%
II	22	55.00%	21	48.84%	17	44.74%
III	9	22.50%	11	25.58%	8	21.05%
IV	0	00.00%	2	04.65%	1	02.63%
V	0	00.00%	0	00.00%	1	02.63%
VI	0	00.00%	0	00.00%	0	00.00%
VII	0	00.00%	0	00.00%	0	00.00%
Total	40	100.00%	43	100.00%	38	100.00%
	Nivel promedio: 2.00		Nivel promedio: 2.14		Nivel promedio: 2.05	

Fuente: Información proporcionada por la Dirección Académica de la UNISON a STAUS (UNISON, 2002b).

Tabla 43. Unidad Regional Norte.

	Año 2000		Año 2001		Año 2002	
	Participantes: 33 Aceptados: 30 Porcentaje = 90.91%		Participantes: 35 Aceptados: 30 Porcentaje = 85.71%		Participantes: 12 Aceptados: 11 Porcentaje = 91.66%	
Nivel	Cantidad	Porcentaje	Cantidad	Porcentaje	Cantidad	Porcentaje
I	16	53.33	9	30.00%	3	27.27%
II	7	23.33	10	33.33%	4	36.36%
III	7	23.33	9	30.00%	3	27.27%
IV	0	00.00%	2	06.67%	1	09.09%
V	0	00.00%	0	00.00%	0	00.00%
VI	0	00.00%	0	00.00%	0	00.00%
VII	0	00.00%	0	00.00%	0	00.00%
Total	30	100.00%	30	100.00%	11	100.00%
	Nivel promedio: 1.70		Nivel promedio: 2.13		Nivel promedio: 2.18	

Fuente: Información proporcionada por la Dirección Académica de la UNISON a STAUS (UNISON, 2002b).

La Unidad Regional Sur sufrió una disminución en el número de personal aceptado que pasa de 40 a 43 y en el último año desciende a 38, pero se da un aumento en el número de aceptados, ya que en el 2002 se acepta al 100% de los participantes. Referente a la Unidad Regional Norte disminuye el número de personal que ingresa, pues en el periodo 2000 y 2001 habían participado 30 profesores respectivamente y para el 2002 participan 12 de los cuales aceptaron a 11, dándose un porcentaje de participación de 91.66%, el más alto de los tres años.

A continuación se verá el comportamiento del nivel promedio en las Unidades Regionales. La Unidad Regional Centro, del 2000 al 2001, presenta una disminución de 0.06 y un aumento para el 2002 de 11, en cambio la Unidad Regional Sur presentaba un aumento de 0.14 y para el 2002 tuvo una disminución de 0.9, y la Unidad Regional Norte presentaba un aumento de 0.43 y de nueva cuenta, para el 2002 aumenta 0.04; lo anterior muestra un aumento en el nivel promedio en las Unidades Regionales Centro y Norte, y una disminución en el nivel promedio de la Unidad Regional Sur.

Cabe señalar que los académicos de las Unidades Regionales Norte y Sur que ingresaron al Estímulo en el año 2000, tuvieron como nivel máximo el III y para el año 2001 lograron llegar hasta el nivel IV del Programa, lo cual se ve reflejado en los porcentajes que se muestran en la tabla anterior. Para el 2002 los datos muestran una variación en la distribución por nivel del personal académico por Unidad Regional. En la Unidad Regional Norte ningún académico accedió al quinto, sexto y séptimo nivel, y en el caso de la Unidad Regional Sur un porcentaje muy bajo de aquel personal accedió al cuarto y quinto nivel, estando representado por un 2.66% respectivamente; a diferencia de la Unidad Regional Centro que aún se encuentran distribuidos académicos del primero al sexto nivel, haciendo la aclaración que sólo el 3.4% ocupó el quinto nivel y el 1.6% el sexto. Y en ninguna de las Unidades Regionales se encontraron académicos que hubieran accedido al nivel siete. Aunque es importante reiterar que en las tres Unidades Regionales es representativo el número de académicos en el nivel I, II y III.

En la Tabla 44 se muestra el porcentaje acumulado de académicos en los niveles I, II y III para cada una de las Unidades Regionales que componen la Universidad en cada uno de los periodos estudiados.

Tabla 44. Porcentaje acumulado de los niveles I, II y III por Unidad Regional.

Unidad Regional	Año 2000	Año 2001	Año 2002
	Porcentaje	Porcentaje	Porcentaje
Centro	85.78%	87.20%	90.81%
Norte	100.00%	93.33%	90.91%
Sur	100.00%	95.35%	94.74%

Fuente: Información proporcionada por la Dirección Académica de la UNISON a STAUS (UNISON, 2002b).

El porcentaje de trabajadores académicos en los niveles bajos del Estímulo tiene sus variaciones en los años estudiados. En el año 2000 al 2001 en la Unidad Regional Centro, el porcentaje de personal que obtuvo puntaje en los niveles señalados aumenta, en tanto que en las Unidades Regionales, Norte y Sur, baja, indicando que en el año 2001 se incrementó la cantidad de personas que ocuparon niveles más altos en estas últimas unidades. Para el año 2002 la Unidad Centro presenta un aumento en relación a los años anteriores, pues logra un 90.81%, y tanto la Unidad Norte, como la Unidad Sur, sufren una disminución, ya que la primera baja a 90.91% y la segunda a 94.74%.

Si se considera el origen, desarrollo, situación actual, así como las características de las plantas académicas, de las opciones profesionales que ofrecen, del financiamiento e infraestructura de cada una de las Unidades Regionales, se sabe que son altamente diferenciadas; sin embargo, a pesar de saber que es difícil hacer comparaciones es importante señalar la similitud de la ubicación en los niveles del programa de estímulos de la población estudiada ya que se han ubicado prioritariamente del nivel I al III con mínimas variaciones de un año a otro.

Características del personal académico

1. Académicos en los niveles del Estímulo según el tipo de plaza

A continuación se muestra la información de la distribución de académicos por el tipo de plaza en los diferentes niveles del Estímulo en cada uno de los años. El aspecto más sobresaliente de la Tabla 45 es la variación en el nivel promedio que obtuvo cada uno de los sectores en los años 2000, 2001 y 2002.

Los PTC, que representan poco más del 82% de los beneficiarios, por año, disminuyen su nivel promedio año tras año, ya que del 2000 al 2001 lo disminuye en 0.05 y se presenta un aumento para el 2002 de 0.07. Por su parte los profesores-investigadores y los técnicos académicos, que son la minoría, lo aumentan en el primer periodo a 0.13 y 0.63, respectivamente, mientras que para el 2002 los profesores-investigadores continúan el aumento con 0.46 y se presenta una disminución en el nivel promedio de los técnicos académicos en relación al aumento que se había presentado el 2001, ya que baja 0.78. A pesar de que estos dos últimos sectores de profesores de carrera no han sido muy representativos dentro del programa de estímulos al desempeño por los mismos requisitos de ingreso, es importante indicar las variaciones con las que han permanecido en el programa; por último se debe señalar que se presentan similitudes en el comportamiento general en la distribución por nivel y tipo de plaza del PTC y profesor investigador.

Tabla 45. Cantidad de académicos por nivel según el tipo de plaza.

Nivel	Profesores de Tiempo Completo			Profesores -Investigadores			Técnico Académico		
	2000	2001	2002	2000	2001	2002	2000	2001	2002
I	139	146	97	25	22	3	4	2	5
II	153	154	133	29	24	23	1	3	5
III	99	96	101	18	23	25	0	1	0
IV	31	31	12	13	12	6	0	0	0
V	16	11	9	3	5	5	0	0	0
VI	1	3	3	0	1	4	0	0	0
VII	1	0	0	1	0	0	0	0	0
Total	440	441	354	89	87	66	5	6	10
Nivel Promedio	2.19	2.14	2.21	2.39	2.52	2.98	1.2	1.83	1.5

Fuente: Información proporcionada por la Dirección Académica de la UNISON a STAUS (UNISON, 2002b).

2. Nivel en el Estímulo por categoría y nivel en el tabulador

Las Tablas 46, 47 y 48 muestran la distribución de académicos en los niveles del Estímulo por categoría y nivel en el tabulador de profesores y profesores-investigadores para cada uno de los años que se estudian. La parte sombreada de las tablas indica los niveles en los que existe personal académico.

Tabla 46. Nivel en el Estímulo y en el Tabulador (año 2000).

Nivel/ Nivel	Asociado A	Asociado B	Asociado C	Asociado D	Titular A	Titular B	Titular C
I	5	4	33	43	51	11	6
II	2	2	6	44	78	23	22
III	2	0	8	16	36	33	21
IV	0	0	0	2	15	14	13
V	0	0	0	0	6	9	4
VI	0	0	0	0	0	1	0
VII	0	0	0	0	0	0	2
Total	9	6	47	105	186	91	68
Nivel Promedio	1.67	1.33	1.47	1.78	2.18	2.90	2.99

Fuente: Información proporcionada por la Dirección Académica de la UNISON a STAUS (UNISON, 2002b).

Tabla 47. Nivel en el Estímulo y en el Tabulador (año 2001).

Nivel/ Nivel	Asociado A	Asociado B	Asociado C	Asociado D	Titular A	Titular B	Titular C
I	8	6	29	51	48	16	9
II	2	2	13	38	75	23	20
III	0	0	6	16	41	40	16
IV	0	0	0	6	15	8	14
V	0	0	0	1	3	5	7
VI	0	0	0	0	0	1	3
VII	0	0	0	0	0	0	0
Total	10	8	48	112	182	93	69
Nivel Promedio	1.2	1.25	1.52	1.79	2.18	2.65	3.03

Fuente: Información proporcionada por la Dirección Académica de la UNISON a STAU (UNISON, 2002b).

Tabla 48. Nivel en el Estímulo y en el Tabulador (año 2002).

Nivel/ Nivel	Asociado A	Asociado B	Asociado C	Asociado D	Titular A	Titular B	Titular C
I	3	3	12	26	39	13	4
II	2	3	6	21	71	32	21
III	1	0	5	19	52	35	16
IV	0	0	1	1	3	7	6
V	0	0	0	1	2	4	7
VI	0	0	0	0	0	1	5
VII	0	0	0	0	0	0	0
Total	6	6	24	68	167	92	59
Nivel Promedio	1.67	1.5	1.79	1.97	2.15	2.57	3.11

*Diez Técnicos Académicos no se contemplan en el nivel tabular.

Fuente: Información proporcionada por la Dirección Académica de la UNISON a STAU (UNISON, 2002b).

En el año 2000, 2001 y 2002 las distribuciones de los profesores y profesores-investigadores en los niveles del estímulo según su categoría y nivel son semejantes, encontrándose una dependencia del nivel promedio respecto a su nivel tabular. Algo importante de señalar en esta serie de tablas es que en el 2000 y 2001 la mayor frecuencia de personal que ingresa al programa se ubica en el nivel tabular de Asociado D y Titular A, habiendo una variación en este comportamiento para el año 2002, pues la mayor frecuencia se encuentra en aquellos que tienen nivel tabular de Titular A y Titular B; sin embargo, respecto a los niveles promedios el nivel Titular A baja de 2.18, que había sido constante a 2.15, de igual forma el Titular B disminuye a 2.57.

Por otra parte referente a los niveles promedios en los dos primeros años se da una disminución del promedio de los Asociados A que baja de 1.67 a 1.2, para el 2001 y presentándose de nueva cuenta un aumento a 1.67, en su nivel promedio, para el 2002 (Ver Tabla 49).

Tabla 49. Nivel promedio Según el nivel el tabulador, en cada uno de los años.

Tabulador/ Año	Año 2000		Año 2001		Año 2002	
	Beneficiarios	Nivel promedio	Beneficiarios	Nivel promedio	Beneficiarios	Nivel promedio
Asociado A	9	1.67	10	1.2	6	1.67
Asociado B	6	1.33	8	1.25	6	2.00
Asociado C	47	1.47	48	1.52	24	1.79
Asociado D	105	1.78	112	1.79	68	1.97
Titular A	186	2.18	182	2.18	167	2.15
Titular B	91	2.90	93	2.65	92	2.60
Titular C	68	2.99	69	3.03	57	3.10
Total	512¹	-	522²	-	420³	-

1 Los 22 restantes son técnicos académicos o bien los documentos no contenían la clasificación del trabajador en el tabulador.

2 Los 10 restantes son técnicos académicos o bien los documentos no contenían la clasificación del trabajador en el tabulador.

3 Diez Técnicos Académicos no se contemplan en el nivel tabular.

Fuente: Información proporcionada por la Dirección Académica de la UNISON a STAUS (UNISON, 2002b).

Se puede concluir que existe una relación entre el resultado obtenido en el estímulo y el nivel tabular, por lo que va en aumento del primero respecto al segundo, como se puede observar en la parte sombreada de las tablas, siendo en este caso, más ilustrativo si se observan los niveles promedios.

El personal que pertenece al SNI (36.62%) no ingresó al programa de estímulos al desempeño docente de la convocatoria 2002 por lo tanto, de éstos se beneficiaron solo el 63.38%, de los cuales un 29.58% tiene el nivel III, un 11.27% ingresó al nivel II, encontrando que en el nivel IV y nivel V se ubica el 9.86%, respectivamente. En menor proporción se encuentran aquellos que quedaron ubicados en el nivel VI que representan un 2.82%.

Si bien es cierto, predomina el personal que pertenece al SNI, y fueron beneficiados por el programa de estímulos, del II al V nivel, es importante destacar el hecho de que nadie queda ubicado en el nivel I, pero tampoco alcanzaron el nivel VII.

Tabla 50. Porcentaje acumulado de los niveles I, II y III por Unidad Regional.

Nivel	Número de académicos	Porcentaje
Nivel I	0	0.00%
Nivel II	8	11.27%
Nivel III	21	29.58%
Nivel IV	7	9.86%
Nivel V	7	9.86%
Nivel VI	2	2.82%
Nivel VII	0	00.00%
Sin estímulo	26	36.62%
Total	71	100%
Nivel promedio = 3.42		
Personal que participa en ambos programas = 45 (63.38%)		
Personal que no obtuvo estímulo = 26 (36.62%)		

Fuente: Información proporcionada por la Dirección Académica de la UNISON a STAUS (UNISON, 2002b).

Se infiere que es similar al comportamiento general la ubicación de este personal en los niveles del estímulo, ya que poco más de la mitad se ubicó, preferentemente, en el II y en el III, es decir, no es definitorio el ingreso al SNI para la obtención de niveles altos en el estímulo. Esto puede tener relación con los siguientes aspectos:

- Los requisitos de ingreso al estímulo del desempeño docente, en ocasiones afecta a aquellos que se dedican casi exclusivamente a las tareas de investigación, por no impartir horas-clase y la diversidad de tareas que se evalúan, no relacionadas con las funciones principales del investigador¹⁸.
- En el estímulo la producción a evaluar es anual, en cambio en el SNI se evalúa la producción de los que ingresan de cada dos años, lo que permite proyectos a más largo plazo, publicaciones, direcciones de tesis, etc.
- El SNI evalúa actividades muy específicas: investigaciones concluidas, publicaciones con arbitraje, publicación de libros, dirección de tesis, entre otras; en cambio las actividades del estímulo se clasifican en docencia, investigación, difusión y va desglosando una gran cantidad de actividades en cada rubro.
- Por último, puede ser que el investigador y profesor han decidido no entrar a la dispersión que plantean las guías de evaluación del programa de estímulos en calidad y en productividad, pulverizando su trabajo académico.

18 Principalmente con las modificaciones de los reglamentos de 1997 a la fecha, donde aumentan las tareas relacionadas con docencia

Tabla 51. Nivel en el estímulo del personal académico con perfil PROMEP, 2002.

Nivel	Número de académicos	Porcentaje
Nivel I	1	00.64%
Nivel II	30	19.11%
Nivel III	50	31.85%
Nivel IV	15	09.55%
Nivel V	9	05.73%
Nivel VI	6	03.82%
Nivel VII	0	00.00%
Sin estímulo	46	29.30%
Total	157	100.00%
Nivel promedio = 3.17		
Personal que participa en ambos programas = 111 (70.70%)		
Personal que no obtuvo estímulo = 46 (29.30%)		

Fuente: Información proporcionada por la Dirección Académica de la UNISON a STAUS (UNISON, 2002b).

Del personal total de la Universidad de Sonora (2017 académicos), solo el 31.28% (631) cumple los requisitos mínimos de poseer título de maestría o de doctor para ingresar a la convocatoria de perfil PROMEP y para el 2002 de éstos el 24.88% (157) cuentan con apoyo a través del perfil PROMEP. De estos últimos académicos no ingresó al programa de estímulos el 29.30%. Del 70.70% beneficiado, obtienen el nivel III el 31.85% y el nivel IV un 9.55% y en tercer lugar están aquellos que lograron acceder al nivel II con un 19.11%, descendiendo porcentualmente el número de aquellos que se ubicaron del quinto al séptimo, ya que solo 5.73% obtuvo el nivel V, y el 3.82% el nivel VI.

Si bien es cierto, la mayor frecuencia de personal con perfil PROMEP, en los niveles en el estímulo del personal académico se encuentran del II al IV nivel, es muy baja la proporción de aquellos que quedaron en el nivel I (0.64%), pero tampoco, pudieron acceder el nivel VII. Aunque hay un aspecto que es relevante, el hecho de que prácticamente el 100% de aquellos que se ubicaron en el nivel VI del programa de estímulos, cuentan con perfil PROMEP.

El personal que pertenece al SNI y a su vez posee perfil PROMEP son 52, de los cuales 16 (30.77%) no ingresó al programa de estímulos y 36 (69.23%) sí lo hizo. Solo 36 profesores de 631 se encuentran recibiendo triple apoyo, es decir están en el SNI, son perfil PROMEP e ingresan al programa de estímulos. Su distribución es del nivel III al V. La distribución del personal de SNI y perfil PROMEP en el estímulo es de puede observarse en la Tabla 52.

El nivel promedio de los académicos con SNI y perfil PROMEP es de 3.58, lo que implica que los que están adscritos a los dos programas están por arriba de aquellos que sólo han accedido a obtener apoyo de uno. Los que están en el SNI tienen un promedio de 3.42 y los de perfil PROMEP de 3.17. Un aspecto importante, que se define a partir de la revisión de los académicos que ingresan al programa de estímulos y tienen a su vez SNI y perfil PROMEP, es lo siguiente:

Tabla 52. Nivel promedio de los académicos que ingresaron al PEDPD, con Perfil PROMEP y SNI (2002).

Característica	Nivel Promedio
Con perfil PROMEP	3.17
Con SNI	3.42
Con SNI y perfil PROMEP	3.58

Fuente: Información proporcionada por la Dirección Académica de la UNISON a STAUS (UNISON, 2002b).

Tabla 53. Nivel en el estímulo del personal académico de los académicos que tienen SNI y perfil PROMEP, 2002.

Nivel	Número de académicos	Porcentaje
Nivel I	0	00.00%
Nivel II	4	07.69%
Nivel III	17	32.69%
Nivel IV	7	13.46%
Nivel V	6	11.54%
Nivel VI	2	03.85%
Nivel VII	0	00.00%
Sin estímulo	16	30.77%
Total	52	100.00%
Nivel promedio = 3.58		
Personal que participa en ambos programas = 36 (69.23%)		
Personal que no obtuvo estímulo = 16 (30.77%)		

Fuente: Información proporcionada por la Dirección Académica de la UNISON a STAUS (UNISON, 2002b).

- En ambos casos más de la mitad de los de SNI y perfil PROMEP son beneficiados con el programa de estímulo docente.
- En el programa de estímulos se distribuyen, preferentemente, en el nivel II y III, decreciendo su participación del nivel IV al V, excepto los de SNI que permanecen igual número en el nivel IV y V.
- Ninguno de los de SNI se ubica en el nivel I pero tampoco en el nivel máximo que es el VII; y los de perfil PROMEP, solo el 0.64 % permanece en el I y también hay ausencia de éstos en el VII.

3. Comparativo individual de los años 2000, 2001 y 2002

Para hacer el comparativo individual, se revisó el resultado que obtuvo cada trabajador en el año 2001, tomando como referencia el que logró en el año 2000. De la misma manera se revisó el resultado del 2002, tomando como referencia el del 2001 (Ver Tablas 66 y 69). De tal trabajo se obtuvo si el trabajador era o no beneficiario del Estímulo en ambos años. Si era beneficiario, cuál fue su nivel en el Estímulo correspondiente al año 2001 y 2002 en relación al que tenía en el año previo. La información obtenida se plasma en la siguiente tabla, en el que cada encabezado significa lo siguiente:

- Repiten: significa la cantidad de académicos que fueron beneficiarios en la convocatoria 2000 y repite en la correspondiente al 2001. Y si fueron beneficiarios en el 2001 y se repite en la convocatoria 2002.
- No ingresan al 2001 y 2002: son los académicos que disfrutaron del Estímulo en el año 2000 pero que no aparecen como beneficiarios en el año 2001, así mismo aquellos que ingresaron en el 2001 y no aparecen en el 2002.
- Nuevos ingresos: son los académicos que no gozaron del Estímulo en el año 2000, pero que sí ingresaron al del año 2001; y que no lo gozaron en el 2001 y sí en el 2002.
- Igual nivel: indica los académicos que repiten, cuántos conservaron el mismo nivel.
- Suben de nivel: son los académicos que subieron de nivel en el concurso del Estímulo correspondiente al año 2001, respecto al nivel que tuvieron en el año 2000, y en el año 2002, respecto al 2001.
- Bajaron de nivel: son los académicos cuyo nivel en el estímulo en el año 2001 es inferior al que tuvieron en el año 2000, y los que bajaron de nivel del 2001 al 2002.
- Niveles totales que suben: se refiere a la suma de los niveles de los académicos que subieron el nivel en el año 2001 en relación al que ocuparon en el año 2000; de igual forma la suma de niveles que se subieron en el 2002, con relación al que ocuparon en el 2001.
- Niveles que bajaron: especifica la cantidad total de niveles que bajaron los académicos que disminuyeron su nivel en el año 2001 en relación al que ocuparon en el año 2000, lo mismo para la relación 2002, 2001.
- Promedio que suben: indica el promedio de ascenso en los niveles del Estímulo del personal que subió de nivel en el Programa.
- Promedio que bajaron: indica el promedio de descenso en los niveles del Estímulo del personal que bajó de nivel.

Por otra parte, de la información mostrada en la Tabla 54 sobresalen los siguientes aspectos. De los 534 académicos que disfrutaron del Estímulo en el año 2000, 442 son beneficiarios nuevamente del Programa en el año 2001. En términos porcentuales representan el 82.77% del total. Los restantes 92 no disfrutaron de tal prestación en el año 2001, debido a razones diversas. En algunas Divisiones se observa un alto porcentaje de personal que ingresó al Estímulo del año 2000 y 2001, como lo son las de Ciencias Administrativas, Contables y Agropecuarias de la URN y la de Ciencias Económicas y Sociales de la URS. Ahora bien, de los 442 que repiten, se dividen del siguiente modo: 206 (46.61%) conservaron el mismo nivel; 119 (26.92%) ascendieron de nivel y 117 (26.47%) disminuyeron su nivel en el Estímulo del año 2001, respecto al que poseían en el año previo. Del total de académicos que vuelve a ingresar al Estímulo, casi la mitad conserva su nivel, en tanto que la mitad restante se divide en dos fracciones casi de igual tamaño, una correspondiendo a los que ascienden y otra a los que disminuyen su nivel.

Tabla 54. Comportamiento individual de los académicos en los años 2000 y 2001.

División	Repiten	No ingresan al 2001	Nuevos ingresos	Igual Nivel	Suben de Nivel	Bajan de nivel	Niveles totales que suben	Niveles totales que bajan	Promedio que suben	Promedio que bajan
CBS	90	21	12	40	29	21	32	22	1.14	1.05
CEA	49	11	12	23	14	12	18	15	1.29	1.25
CEN	82	12	21	37	25	20	32	22	1.28	1.10
I	77	18	9	33	16	28	19	40	1.19	1.43
CS	57	14	20	24	8	25	10	32	1.25	1.28
HBA	24	9	8	15	3	6	3	8	1.00	1.33
CES *	4	1	1	3	1	0	1	0	1.00	0.00
CI*	12	2	3	2	10	0	13	0	1.30	0.00
CASA*	10	1	0	8	1	1	1	1	1.00	1.00
CES**	20	1	3	10	7	3	7	3	1.00	1.00
CI**	17	2	3	11	5	1	5	1	1.00	1.00
Total	442	92	92	206	119	117	141	144	1.18	1.23
	Total: 534				Cambian de nivel en total: 236		En total se bajan 3 niveles			

CBS: Ciencias Biológicas y de la Salud, CEA: Ciencias Económicas y Administrativas, CEN: Ciencias Exactas y Naturales, I: Ingeniería, CS: Ciencias Sociales, HBA: Humanidades y Bellas Artes, CI: Ciencias e Ingeniería, CASA: Ciencias Administrativas, Sociales y Agropecuarias, CES: Ciencias Económicas y Sociales

* Unidad Regional Norte, **Unidad Regional Sur

Fuente: Información proporcionada por la Dirección Académica de la UNISON a STAUS (UNISON, 2002b).

Los académicos que permanecen, suben o bajan de nivel en el Estímulo del año 2001 respecto al 2000

La cantidad de académicos que permanecen con el mismo nivel es elevado si se considera que 206 de 534 permanecen igual, sólo 119 suben y una proporción similar (117) baja. Esto equivale a que, de los 442 académicos que ingresaron al Estímulo en los años 2000 y 2001, sólo tres de ellos hayan bajado cada uno un nivel, en tanto que los restantes (439) permanecieron en el mismo nivel. Es importante que se tenga claro que la afirmación anterior es sólo una equivalencia, un efecto neto, en términos de niveles ascendidos y descendidos. El hecho de que el promedio de ascenso o descenso sea ligeramente superior a un nivel significa que la gran mayoría cambia en un escalón y unos pocos lo hacen en dos o más niveles.

En el comparativo del año 2002, en referencia al 2001 es semejante el comportamiento al periodo anterior de los que permanecen sin variación en el estímulo, en este caso fueron 175, por otra parte, el sector de maestros que presentan cambios al subir y bajar de nivel es similar en este ciclo al comparativo, si se toma en cuenta que el cambio es muy leve, ya que no escalan en ascenso o descenso gran número de niveles, sino la movilidad es mínima la diferencia encontrada en esta comparación es que en el periodo 2001-2000, la proporción de los que suben fue superior a los que bajaron, y para el 2002-2001, se presenta de manera inversa, es más elevado el número de los que bajaron.

La movilidad del personal respecto a los niveles en el estímulo, 206 no cambiaron de nivel permaneciendo en el 2001 igual al nivel que obtuvieron en el 2000, por otra parte, de los 119 que ascendieron de nivel, 100 de ellos únicamente avanzaron un nivel más y aquellos que lograron ascenso en dos niveles fueron 16 y aún mínima la cantidad que pudo avanzar tres niveles, pues en este caso, únicamente 3 profesores de carrera, lo lograron, por lo que se deduce que si es difícil permanecer en el mismo nivel, tampoco es fácil ascender más de uno.

Los académicos que descendieron de nivel fueron 117, de los cuales la gran mayoría descendió uno (93), y 21 de ellos descienden 2 niveles, siendo similar el dato de los que ascienden y descienden, pues en ambos casos tres descendieron 3 niveles. La proporción de profesores que cambian de nivel en el estímulo en el periodo del 2002, referente al 2001, tiene un comportamiento similar al periodo revisado anteriormente, si se considera que 175 de 352 no cambiaron de nivel; mientras que una proporción similar ascendió de nivel que fueron 86; y los que descendieron fueron 91. En este caso se da una leve variación, ya que el periodo anterior, los que ascienden de nivel es mayor el número, y los que bajan fueron inferiores, y en este año fue levemente mayor referente al 2001.

Por otra parte, en el 2002-2001 sigue predominando la cantidad de beneficiados que sólo ascienden o descienden un nivel, así como existe también poca variación entre la cantidad de los de dos niveles, presentándose una variable en los que ascienden tres niveles, ya que en este periodo ningún maestro logró ascender tres niveles; y también se encuentra un cambio favorable, ya que únicamente un beneficiado descendió tres niveles, a diferencia del comparativo anterior en donde se encontraban tres académicos en este rubro.

Referente al comparativo individual de los académicos en los años 2001 y 2002, se encuentra que 352 beneficiarios con el programa repiten, representando en términos porcentuales el 81.86% del total de participantes, mientras que 181 no ingresan en el 2002, incorporándose como de nuevo ingreso 78 profesores que equivalen a un 18.86%, quedando éstos últimos distribuidos en las diferentes Divisiones. La de Ciencias Económicas y Sociales de la Unidad Regional Norte, no presenta nuevos ingresos.

Respecto a los que repiten, las Divisiones de Ciencias Exactas y Naturales, así como la de Ciencias Biológicas y de la Salud son las que tienen el mayor número de beneficiarios en el 2002.

De los 352 académicos que repiten, 175 permanecen con igual nivel, 86 logran subir de nivel y 91 de ellos descienden de nivel.

Algo sobresaliente del comparativo 2000-2001 y 2001-2002 es que en el segundo periodo disminuye el número de participantes aceptados en este programa, ya que baja de 534 a 430, y aumenta el

Tabla 55. Comportamiento individual de los académicos en los años 2001 y 2002.

División	Repiten	No ingresan al 2002	Nuevos ingresos	Igual Nivel	Suben de Nivel	Bajan de nivel	Niveles totales que suben	Niveles totales que bajan	Promedio que suben	Promedio que bajan	
CBS	69	32	13	35	15	19	17	28	1.13	1.47	
CEA	46	15	6	23	10	13	11	15	1.10	1.15	
CEN	81	22	14	38	35	8	43	10	1.23	1.25	
I	53	33	11	27	13	13	13	15	1.00	1.15	
CS	43	34	12	15	9	19	10	22	1.11	1.16	
HBA	19	13	12	12	2	5	2	6	0	1.20	
CES *	1	4	0	0	0	1	1	1	0	1.20	
CI*	3	12	2	1	0	2	0	2	0	1.00	
CASA*	4	6	1	3	0	1	0	1	0	1.00	
CES**	17	6	4	11	2	4	2	4	1.00	1.00	
CI**	16	4	3	10	0	6	0	6	0	1.00	
Total	352	181	78	175	86	91	99	110	1.15	1.21	
	Total: 430						En total se bajan 11 niveles				
							Cambian de nivel en total: 117				

CBS: Ciencias Biológicas y de la Salud, CEA: Ciencias Económicas y Administrativas, CEN: Ciencias Exactas y Naturales, I: Ingeniería, CS: Ciencias Sociales, HBA: Humanidades y Bellas Artes, CI: Ciencias e Ingeniería, CASA: Ciencias Administrativas, Sociales y Agropecuarias, CES: Ciencias Económicas y Sociales

* Unidad Regional Norte, **Unidad Regional Sur

Fuente: Información proporcionada por la Dirección Académica de la UNISON a STAUS (UNISON, 2002b).

número de los que no ingresan en el 2001, ya que pasan de 92 a 181 en la última convocatoria, presentándose un descenso, también en los nuevos ingresos bajando de 92 a 78.

Se cree que en estas variaciones se encuentra, cuantitativamente descrita, la disminución del número de beneficiados de la convocatoria 2001 referente al 2002, por lo que se concluye que las causas de este descenso, de un periodo a otro, en el número de los que permanecen en el programa, así como los de nuevo ingreso, y los que no continúan, pueden ser muy diversas.

En el caso del descenso que se presenta en el 2002, como ya se mencionó, tiene relación con el hecho de que el reglamento prohibió el ingreso a 68 académicos que ocupan puestos de confianza y sí habían ingresado en la convocatoria del 2001.

El otro es que el requisito de carga académica de 4 horas/semana/mes por semestre excluyó a 31 investigadores por no cubrir dicho requisito.

Otras causas que no se infieren fácilmente del dato cuantitativo es necesario conocerlas a partir de los propios concursantes para poder realizar propuestas que motiven el ingreso y permanencia en el programa, porque, se sabe que a corto y mediano plazo continuará este tipo de programa para evaluar y estimular la productividad y permanencia de los académicos. Este programa es de las principales formas, no solo de organizar el trabajo del PTC, sino también una opción de incremento económico más allá de los topes salariales que por vía medios sindicales no se podrían obtener.

Es importante conocer las razones, desde la perspectiva de los docentes que ingresan al programa, de porqué el grueso de ellos se distribuyen del primero al tercer nivel, así como también de la poca movilidad, principalmente de ascenso de más de un nivel, conocer qué ocasiona que un profesor descienda niveles, ya que esto repercute directamente en la disminución de su ingreso económico a través del programa de estímulos, en referencia a la percepción económica que por este medio había obtenido, y por supuesto es un factor que causa desmotivación e insatisfacción, principalmente, cuando la expectativa del docente era ascender niveles.

4. Distribución por género del personal beneficiado en el Programa de Estímulos

El comportamiento del personal, respecto a su distribución por género en el nivel del estímulo, es similar ya que ambos sexos quedan distribuidos preferentemente del primero al tercer nivel; encontrando en el caso de los hombres, que han tenido mayor oportunidad de acceder, aunque en mínima cantidad del cuarto al séptimo nivel, siendo este personal preferentemente de la Unidad Regional Centro, de las Divisiones de Ciencias Exactas y Naturales, Ciencias Biológicas y de la Salud, y Ciencias Económicas y Administrativas. Por otra parte, en el caso del sexo femenino, son escasas aquellas mujeres que ascienden a niveles más allá del tercero.

Es importante señalar que la participación del hombre en el programa tiene relación con las profesiones que aún se consideran de matrícula masculina como son las Ciencias exactas y naturales, así como las ingenierías, donde su personal docente es masculino, por lo tanto, en estas Divisiones se da una mayor participación de hombres.

El personal docente femenino se encuentra ubicado principalmente en las carreras de químico, químico biólogo y enfermería, adscritas a la División de Ciencias Biológicas y de la Salud, así como en las carreras de sociología, trabajo social, administración pública, psicología, comunicación, historia y derecho.

En las Tablas 70, 71, 72, 73, 74 y 75 se desglosa el personal docente beneficiado por el Programa de Estímulos al Desempeño Docente por año distribuidos por sexo, en donde se puede apreciar que el porcentaje de participación del personal masculino aumentó de 70.79% a 72.66% para el 2001 y presenta una disminución para el 2002 con una participación de 67.44%, mientras que el personal femenino tuvo un descenso de 29.21% a 27.34%, presentando para el 2002 un aumento, pues pasa a 32.56% de participación.

En el caso del nivel promedio de hombres del 2000 al 2001 aumentó de 2.16 a 2.18 y para el 2002 presenta de nueva cuenta un aumento de 0.23 ya que se obtuvo un nivel promedio de 2.31; el personal femenino permaneció estable del 2000 al 2001 obteniendo 2.25 en su nivel promedio, para el 2002 sufre una disminución 2.22. De esto se puede deducir que la distribución de género por nivel no es muy representativa, si se toma en cuenta que el mayor porcentaje, de ambos sexos, se ubica en los primeros niveles y va decreciendo de manera más acentuada del quinto al séptimo; aunque en el último periodo, en el caso femenino, no se benefició nadie con el nivel 6, en cambio del sexo masculino, 6 accedieron a este nivel.

Para comprender la relación género-programa de estímulos se debe relacionar la distribución por género con nivel de estudios y categoría de los académicos de la UNISON, ya que de acuerdo a las Tablas 32 y 34, en el nivel de licenciatura el 48.03% de las mujeres poseen su título, en tanto los hombres representan un 45.12%; título de maestría el 23.36% de las mujeres y los hombres el 24.10%; de los que poseen título de doctorado, un 5.11% son de sexo femenino y un 8.63 % son de sexo masculino. Por otra parte, el personal con contratación de tiempo completo o personal de carrera son el 51.31%, representado el 48.69% los que tienen categoría de personal de asignatura. Del 100% del personal de carrera, el 47.15% es de sexo femenino, y el personal masculino con esta categoría es de 53.45%, a diferencia de la distribución encontrada en el personal de asignatura donde es más representativa la presencia de la mujer con un 52.85% y el sexo masculino con un 46.55%.

Es importante la relación anterior con la distribución por género en el PEDD para encontrar que lo que determina el nivel es el nivel escolar, la categoría y nivel tabular.

Las conclusiones a las que se pueden llegar en este apartado sobre la implementación de la política de evaluación del desempeño docente en la UNISON son las siguientes:

- Siendo la Universidad de Sonora una de las primeras instituciones que a inicio de los noventa entran a la fase de transformación que las políticas gubernamentales planteaban para las IES, con el cambio de ley, en 1991 queda incluida en ésta la necesidad de evaluar, a través de reglamentos el desempeño docente, así como también se establece el otorgamiento de reconocimientos y estímulos a la comunidad académica para el incremento de la calidad de la enseñanza, la excelencia académica y la productividad para el cumplimiento de sus objetivos.
- En 1993 se inician los procesos de evaluación del personal académico, y a partir de la revisión de su implementación y el comparativo de los tres últimos años (2000, 2001 y 2002) se infiere que no se ha logrado el objetivo de estimular y reconocer al académico que produce y se desempeña con calidad, como tampoco al mejoramiento del desempeño académico.
- La anterior afirmación es a partir de que la evaluación, puntaje y nivel asignado lo ha determinado el rubro de calidad y el personal se ha ubicado históricamente del nivel I al III, lo que implica un bajo nivel de producción académica.
- Se observa una adaptación del personal a ser evaluado y a los cambios de sus actividades que adaptan a cada reglamento que se aprueba para que sean evaluadas, esto si se considera, por ejemplo, que en la convocatoria 2000 y 2001 se tuvo un promedio similar, y para el 2002 pese a que tuvieron sólo dos meses para certificar y “ordenar” su producción a ser evaluada, el nivel promedio fue más alto que los anteriores¹⁹.
- Presentándose la situación anterior de nueva cuenta por la aprobación en diciembre del 2002, de cambios a la reglamentación.

19 *El reglamento se aprobó en diciembre del 2001 con nuevas actividades a evaluar, el cual se modifica, de nueva cuenta, en diciembre del 2002.*

- Lo vertido en el punto anterior muestra la adaptación del personal académico no solo a la evaluación como proceso, sino a los instrumentos utilizados para ella, y esto tiene relación con la percepción que se tiene del programa el cual es percibido como sinónimo de ingreso o remuneración económica.
- Otro aspecto que se encuentra es la inestabilidad que se observa en el programa de estímulos al desempeño docente, a partir de 1999, donde la SESIC y la SHCP exigen a la UNISON que incorpore a sus reglamentos los lineamientos que éstas sugieren, lo que ha traído como consecuencia la propuesta de tres reglamentos, y con ello el aumento de la insatisfacción del personal evaluado, principalmente, por considerar que los instrumentos de evaluación no tienen relación con el perfil profesional y académico del profesorado de la UNISON (perfil real).
- Se observa en los reglamentos un aumento en la dispersión del tipo de funciones y actividades que el PTC beneficiado tiene que realizar, lo que ellos denominan dispersión, diversificación del trabajo académico. Relacionado con este aspecto está el hecho de privilegiar el trabajo individual, no el colectivo.
- A pesar de que esta política de evaluación tiende a homogeneizar las actividades a evaluar, sin importar la función que desarrollan, tipo de académico, trayectoria académica, área de adscripción, etc., se observa en los resultados la diferenciación, ya que los aspectos señalados son determinantes en el caso de la UNISON por División, la tendencia de la evaluación presenta heterogeneidades, pero también coincidencias.
- Una característica del personal beneficiado por el programa, es que su impacto ha sido mayor en el tipo de PTC dedicado a la transmisión de conocimiento (profesor) y no en aquellos que se dedican a la generación del mismo (investigador), siendo éste un problema que en prospectiva, si se observa la política de desarrollo hacia la sociedad del conocimiento, requiere de un académico innovador que genere, intercambie conocimiento y no solo transmita.
- El personal investigador muestra su insatisfacción respecto a los requisitos de ingreso al programa del reglamento vigente, por ser un alto porcentaje los que no van a ser evaluados ni recibirán estímulo económico por no cubrir el requisito de hora-aula.
- El personal que mayormente se beneficia es el personal de carácter indeterminado.
- Otro aspecto que sobresale en los resultados de la evaluación de los académicos a través del programa señalado, es que los niveles obtenidos por el personal beneficiado está determinado por el grado académico y el nivel en el tabulador de categorías de la UNISON, es decir, los niveles titulares son los mayormente beneficiados del cuarto al sexto nivel, así como también, quienes tienen grado de maestría y de doctor.
- Lo anterior tiene relación con aquel personal beneficiado con el SNI y con perfil PROMEP, que son los que poseen mayor nivel promedio en el programa.
- Respecto a la incongruencia de lo que se evalúa y el perfil de los beneficiados, es el hecho de que en las dos últimas convocatorias es menor el número que ingresa que la cantidad de la bolsa a distribuirse, por lo tanto, “ha sobrado” del monto económico, esto porque se evalúa un perfil deseado y no el perfil real de esta planta; por otra parte, el hecho de realizar pagos con salarios mínimos ha traído como consecuencia que quede un remanente por los bajos niveles obtenidos.
- Las modificaciones al reglamento en los dos últimos años tienen como objetivo hacer efectiva la vinculación del programa de estímulos con PROMEP, por lo que las actividades a evaluar y que deben desempeñar los académicos se relacionan directamente con el perfil deseable del profesorado de las IES, partiendo principalmente del hecho de que deben de poseer maestría, doctorado o perfil PROMEP, así como también, se le da peso a las actividades de generación de conocimiento, las de formación y actualización, así como la producción de apoyos didácticos con el uso de NTIC para el

proceso de aprendizaje, y todas aquellas actividades que incidan en el desempeño del docente con “calidad”, principalmente las actividades de docencia y atención a alumnos.

- Se concluye que se evalúa un perfil deseable y no un perfil real de esta comunidad académica, planteándose la necesidad de participar en las actividades “innovadoras” que los rubros de calidad señalan en el reglamento, con la finalidad de lograr un perfil docente que realice actividades de calidad de docencia, investigación y gestión, que le permita incidir en el desarrollo social y económico del país, así como en las transformaciones que las IES requieren para ello.
- Sobre los efectos esperados por el PEDD en el mejoramiento de la calidad, a través de la productividad de los académicos, no se logra, pues los datos muestran la baja productividad, observándose con ello el hecho de que a un número elevado de personal que ingresa al programa se le asignan puntajes mínimos, quedando mostrada la baja producción, fundamentalmente, en las actividades relacionadas con calidad.
- Por último, se concluye que sí se evalúan actividades tendientes a incidir en la formación del perfil requerido para la sociedad del conocimiento, aunque lograr dicho perfil es un proceso de largo plazo. Hay que tomar en cuenta que la evaluación del desempeño docente no tiene como tendencia “ablandar” los indicadores de acreditación de actividades, sino más bien la de “endurecer” dichos indicadores al vincularlos con programas como PROMEP y CONACYT.
- Todo proceso de transformación es lento, principalmente cuando se diseña para instituciones de educación superior, donde a partir de las negociaciones de los diferentes actores involucrados dependen los cambios que se generen, por lo tanto las políticas diseñadas para evaluar la productividad del personal académico a cambio de un incentivo económico sí han incidido de manera inicial en la transformación del académico y en la forma de conducir su proceso de trabajo pero de una manera inicial, siendo un ejemplo de ello el uso y acceso de las TIC por una proporción del personal de tiempo completo, modificando con ello formas de producción de conocimiento y la práctica docente, pero aún hay mucho por transformar y es evidente que estos procesos continúan.

Capítulo III

EVALUACIÓN DEL DESEMPEÑO DOCENTE EN LA UNISON, UNA MIRADA DESDE LOS ACADÉMICOS

Una vez revisada la implementación de la política de evaluación del desempeño docente a partir del dato cuantitativo proporcionado por la institución, se hace necesario el análisis cualitativo que permita conocer los porqués de los resultados de la política implementada. Para ello se propuso la metodología cualitativa haciendo uso de entrevistas a profundidad y grupos focales con académicos de tiempo completo y profesores-investigadores que han ingresado al Programa de Estímulo al Desempeño Docente (PEDD)¹.

Se plantea conocer la política pública de evaluación académica a partir de percepción de los académicos sobre la evaluación de su productividad, así como la relación de ésta con los resultados de su actividad académica en cuanto a la adscripción y afiliación a una institución educativa y a una disciplina. Entendidas las percepciones como el modo en que los académicos han valorado y concebido la política pública de evaluación de su producción académica, a través de los programas de estímulos al desempeño docente, así como su opinión sobre el programa, su ingreso, cómo se evalúa su producción, su expectativa, satisfacción e insatisfacción y cambios en la organización de su trabajo.

Percepción de la evaluación institucional

En este apartado se expone la valoración del personal académico sobre la participación de la institución respecto a los procesos de evaluación, así como también la evaluación institucional, y su relación con la evaluación del desempeño docente. Es decir, se analiza la responsabilidad que, infiere el personal académico, debe tener la institución para el logro de los objetivos que la política de evaluación se planteó para las IES y los académicos.

Se percibe que la institución ha estado a la zaga de las políticas públicas, así como no ha logrado una evaluación de su desempeño institucional que se vincule con la política de evaluación del desempeño de los académicos.

En ese sentido, en el caso de la UNISON, los académicos opinan que la institución no ha iniciado su propio proceso de evaluación institucional que permita conocer, a través de ésta, lo que se requiere mejorar para avanzar hacia la calidad y competencia.

1 Ver Apartado Metodológico.

Por su parte, en el caso de México, respecto a calidad e innovación ANUIES concibe que el SES deberá tener creatividad para buscar nuevas formas de desarrollar sus funciones y tendrá que hacerlo de tal manera que alcance niveles de calidad superiores a los que existen actualmente en el promedio de las instituciones (ANUIES, 2000b), pero para lograrlo, se tiene necesariamente que partir en procesos de evaluación.

Con base en lo anterior, en el vínculo calidad-evaluación se ubica la percepción de los académicos de la UNISON sobre la ausencia de evaluación institucional, la falta de un modelo institucional que no le ha permitido la construcción de escenarios oportunos para la implementación de las políticas públicas, que en los diferentes períodos gubernamentales se han diseñado para las IES y que esta institución incorpora; por lo tanto, se argumenta la falta de vinculación de estos aspectos con la evaluación del desempeño de los docentes, dando la impresión, en el discurso de los académicos, que la evaluación de su desempeño se realiza sin tener la propia institución evaluaciones de sus procesos que permitan conocer hacia donde mejorar e innovar la institución.

Y en 1993 nuestro quehacer ha estado más que nada en torno a cubrir precisamente los apartados que se están señalando en ese reglamento, dejando a un lado lo que tiene que ver con el propio modelo de la Universidad; me parece que en este momento se estaría tomando en consideración, porque si no avanzamos en los modelos, verdad, será muy difícil que podamos concretizar cabalmente precisamente no tanto lo que implica esta regla, sino lo que tiene que ver con el avance mismo de la Universidad [...]. (Investigador de Tiempo Completo, División de Ciencias Sociales, Titular C)

Entonces qué es lo que debiera hacer la Institución, la Institución debiera empezar por hacer realmente una evaluación de la Institución, pero en lo académico..., vean ahorita lo importante que es empezar a evaluar nuestra propia institución, para poder evaluar al académico dentro de su entorno adecuado, si no estamos siendo injustos, estamos creando un sistema para evaluar gente que no tenemos para evaluar. (Investigador de Tiempo Completo, División de Ciencias Exactas y Naturales, Titular C)

Los procesos de un proyecto de desarrollo institucional, a nivel de diseño y discurso, la UNISON lo ha plasmado en sus planes de desarrollo institucional, así como también ha iniciado procesos de transformación y de elaboración de diagnósticos para avanzar en su función como institución educativa, dichos procesos han sido lentos si se considera que a partir de la aprobación de la Ley 4, en 1991², tenía mucho por hacer y diseñar para hacer funcional lo referente a la nueva estructura de gobierno, organización administrativa y académica, y se pudiera entrar en acción.

Estas transformaciones iniciadas han sido paulatinas y a diez años ha implicado no solo un cambio radical en el funcionamiento institucional de la UNISON, sino ha implicado la adaptación de los sujetos a este nuevo modelo, lo cual ha sido a través de la regulación de sus roles, mediante lineamientos, reglamentos aprobados para normar y ordenar “la vida política, organizacional y académica de la institución”.

La percepción de que la institución ha ido a la zaga de las políticas públicas del Estado para las IES se relaciona con la no “preparación de escenarios institucionales” para éstas al ser accionadas por la administración universitaria.

Se observa que la valoración por los académicos, sobre el modelo de universidad y procesos de evaluación institucional, es de ausencia, lo que repercute en la implementación y cumplimiento de objetivos de la evaluación del desempeño docente, por no contar con procesos informativos que guíen estos

programas, y se hace énfasis que la carencia de una evaluación institucional no solo afecta la evaluación al desempeño, sino recurrentemente hacen alusión al programa para el desarrollo de la profesionalización implementado a mediados de esta década que es el PROMEP.

Institución y evaluación del desempeño

A nivel de discurso, se acepta haberse diseñado políticas y acciones en los planes de desarrollo institucional para el mejoramiento de la calidad, así como el fortalecimiento de la institución y de los académicos para un futuro deseable de la Universidad y de su personal académico, no lográndose alcanzar los objetivos en los plazos que el personal académico considera, lo que relacionan con falta de interés institucional para la puesta en marcha de acciones tendientes a lograr los anteriores objetivos.

La Universidad no ha asumido su responsabilidad en la cuestión de las becas al desempeño; los académicos debemos de ver la beca como un derecho y una obligación de la universidad, a participar en él; tenemos que saber exactamente cuánto está dispuesto a dar la universidad por el reconocimiento del trabajo de excelencia de esos académicos (Investigador de Tiempo Completo, División de Ciencias Exactas y Naturales, Titular C).

La institución es percibida como aquella que no vincula su proceso de innovación y desarrollo institucional con el programa de evaluación del personal académico.

La evaluación se implementa mas no hay un análisis en la institución de los procesos y de sus resultados, así como de su impacto cualitativo de esta política en la comunidad beneficiada, así como tampoco el logro de los objetivos del propio programa de evaluación, esto relacionado con el no impacto del programa en la productividad, calidad y excelencia de trabajo académico.

*Para mí, lo que me sigue preocupando, que los programas ya casi cumplimos 10 años y no han impactado mínimamente en la docencia, ni en la investigación, la Universidad de Sonora, no se ha preocupado por dar un seguimiento, de sistematizar la información, producto de casi diez años de evaluación. (MTC, División de Ciencias Sociales, Titular A)
Realmente me lleva a pensar pues que en realidad no se está cumpliendo el propósito, la finalidad, de aumentar la productividad académica, no hay impacto académico [...]. (MTC, División de Ciencias Sociales, Titular B)*

Lo anterior tiene relación con el no logro de los objetivos de la evaluación en esta institución, pues a partir de los procesos de evaluación no se logra conocer las necesidades y deficiencias del desempeño docente para hacer propuestas de mejora. El trabajo que se realiza anualmente se caracteriza por una sumatoria de las actividades desempeñadas, exigidas por la propia reglamentación³; lo que ha llevado a la no calidad de la producción del personal, así como también se refleja en la no existencia de un aumento en la productividad, por lo tanto la percepción de la evaluación es negativa en relación a la problemática que dio origen a su diseño como política, que fue dirigida a las IES para la excelencia y la calidad a través de mejoramiento del trabajo docente, incentivándolo con un estímulo económico.

Se observa la relación en los testimonios, sobre la necesidad de un modelo institucional que guíe el presente y futuro de la institución a partir de su evaluación, que permita mejorar y alcanzar la calidad requerida, y así poder impactar positivamente en la función de la institución, del profesorado y en la construcción futura de un escenario posible.

³ La evaluación del desempeño académico se ubica en las denominadas de “deshomologación salvaje”, por ser la sumatoria de las actividades a cambio de un monto económico (Inclán, 1997; Rueda, 1999a; Martínez, 2000a).

Percepción de la política de Evaluación a través del Programa de Estímulos al Desempeño Docente

Los académicos perciben la política pública de evaluación del personal académico que inicia en la década de los noventa, como una política gubernamental, “de afuera”, “impuesta”, a través de las agencias como la SESIC, y a través de estas políticas de evaluación se les controla y ordena su producción, la cual es evaluada de manera cuantitativa (sumaria), a través del ingreso a un concurso convocado anualmente. El resultado de la evaluación es a través de la asignación de puntaje a las actividades realizadas con apego a la reglamentación que las IES implementan siguiendo los lineamientos de la SESIC y de la SHCP.

Una vez evaluada la producción de los académicos se les asigna el nivel que corresponde a la puntuación obtenida, beneficiando con ello, a los académicos con un estímulo o remuneración económica mensual con vigencia de un año.

[...] el proceso de la beca de estímulo... es importante observar que el estímulo es algo que viene siendo diseñado, no por la universidad en sí misma, si no por el subsistema educativo superior, y que... exactamente se impuso como una opción para poder elevar el nivel de percepciones salariales de los profesores. (Profesor investigador, Ciencias Exactas y Naturales, Titular C)

Entonces esa sería mi percepción, de algo que nos llegó de fuera y que no nos quedó más que aceptarlo e involucrarnos dentro de esa situación, más que nada por lo que significa en términos económicos. (Profesor investigador, División Ciencias Sociales, Titular B)

La evaluación de los productos generados en el recinto universitario se regulan por normas y procedimientos, los cuales se exige sean de excelencia, denominándose a este hecho, vigilancia a distancia, pues son las IES las que rinden cuentas al Estado, pero éste es el que dice “cuáles son las prioridades” y a partir de éstas se elaboran los planes de desarrollo de las instituciones educativas, quedando delineadas las actividades a desarrollar, los modos de hacerlas y cómo se deben evaluar. De aquí que las universidades solo tienen su autonomía regulada y su vigilancia a distancia.

Se observa que la política de evaluación es percibida por este personal como aquella que fue diseñada por instancias externas a la institución y ésta la implementa a través de sus reglamentos y mecanismos internos, tomando en cuenta los lineamientos generales para ello.

La implementación de la política, en la UNISON, fue parte de la macroimplementación de ésta en el sistema, presentándose una adopción de dicha política en la medida que fue dirigida a un sector específico que fueron las IES evaluando por separado al subsistema de formación y actualización docente, para profesores de educación básica, con el programa de carrera magisterial.

A nivel de microimplementación se observa que se acciona evaluando la productividad anual del profesorado, a partir de los lineamientos externos ya mencionados.

Programa de estímulos al desempeño docente como salario

Como primera mención de los académicos en relación con el programa es la de “sustitución del salario”, es decir, lo relacionan principalmente con una forma de sustituir sus incrementos salariales a cambio de la evaluación de su desempeño.

El programa de evaluación, para mí no es otra cosa que un tratar de restituir un poco el salario que nos han estado quitando a lo largo de los últimos quince o veinte años. El salario se ha ido deteriorando, es una manera de aumento a través de estas apariencias de calidad académica. (Maestro de Tiempo Completo, División de Ciencias Exactas y Naturales, Titular A)

Rueda (1999a) manifiesta que las políticas de evaluación del personal académico tienen la función de recuperar el nivel salarial del sector académico de tiempo completo, por lo que se asocia con lo económico, de aquí que los denomine evaluación de los académicos de las universidades a través de los programas de recuperación salarial.

[...] el programa es algo que se ha implementado prácticamente, en donde lo salarial nos ha ganado [...]. (Maestro de Tiempo Completo , División de Humanidades y Bellas Artes, Asociado C)

No, en realidad la evaluación en este caso, no lo podemos negar, es sinónimo de remuneración [...]. (Profesor investigador, División de Ingeniería, Titular A)

Se puede afirmar que las relaciones entre universidad y académicos se dan por la evaluación a cambio de una remuneración diferenciada, ante el grupo de académicos, lo que funciona como dispositivo de vigilancia del trabajo académico, lo que es decidido por la institución no por el sujeto, ya que este solo tiene libertad de decidir cómo hacerlo, pero la institución le impone el esquema, pues si quiere recibir una remuneración más allá de su salario y concursar en los procesos de becas al desempeño, deberá trabajar acorde con las tareas estipuladas “en la tabla de evaluación”, de los reglamentos que “ordenan” su trabajo académico.

Los cambios en la remuneración operan como mecanismos de diferenciación, vigilando desde fuera el trabajo académico y una inducción institucional de sus funciones, lo anterior conlleva a una percepción económica diferenciada a partir de la producción cuantificable de los académicos.

Considerándose que estos programas fueron la propuesta estatal de resolver en lo mínimo el reza-go salarial implementando, con los programas de incentivos económicos y la diferenciación de los ingresos en los académicos, lo que algunos autores denominan el proceso de deshomologación de los salarios en IES (Fuentes, 1991; Díaz ,1997a, 1999a).

Transformaciones en el trabajo académico con la incorporación de los programas de evaluación

El trabajo académico de las universidades públicas está determinado por los rasgos de la institución, de las disciplinas y por el contexto por lo que se presentan diferencias en la organización del trabajo entre las distintas instituciones que forman el sistema, al igual que por los rasgos propios de cada disciplina, por lo que el abordaje del trabajo académico desde alguna de sus directrices es complejo y más aún el hecho de la expansión de las disciplinas en las universidades que influyen en la conformación de las características específicas de la organización de las instituciones, la organización del trabajo de los académicos y el desarrollo diferenciado de las propias disciplinas (Clark, 1991, 1995; Ibarra, 1996).

En lo referente al contexto institucional es relevante y en las universidades públicas mexicanas éste influye directamente en el trabajo académico, fundamentalmente por la relación entre Estado y sistema de educación superior, en el caso específico de los estímulos a los académicos de las IES se observa la clara relación entre políticas públicas de educación y universidad, lo que influye directamente en la organización y trabajo académico dentro de las IES en esta década.

En el caso de la Universidad de Sonora las transformaciones percibidas en el trabajo académico por aquellos beneficiados por el programa de estímulos al desempeño docente, se pueden clasificar en seis rubros que a continuación se describen.

Ordenación del trabajo académico con base a la reglamentación y tabla de evaluación

Para sobrevivir en el programa

La ordenación del trabajo académico y planeación del mismo, a partir de la reglamentación y tabla de evaluación del reglamento vigente, es uno de los cambios que percibe, en su desempeño, el profesorado

aunque señalan, contradictoriamente, que pese a ello continúan realizando las mismas funciones, pero de manera más “ordenada” e incorporan nuevas a su producción. Como una forma de resistencia, plantean los académicos que ellos trabajarían con o sin programa de evaluación.

No se puede negar el impacto. Indudablemente que como digo en el entorno nacional el salario no es precisamente lo más que tenemos, entonces en definitiva los estímulos se convierten en un modo de sobrevivencia, no lo podemos negar (hasta el albañil te pregunta cuando nos pagan la “tortibeca”), entonces es típico que ya la tenemos en la mente y no podemos negar su impacto a lo que a nosotros compete de que hemos hecho adecuaciones a nuestra vida académica en función de los puntajes; no podemos negar que hemos asistido a cursos inútiles a veces y decimos qué es esto, pero son puntos. (Profesor investigador, División de Ingeniería, Titular A)

[...] si notamos un impacto en términos de la “legalización”, por así decirlo de las actividades, certificamos las actividades que hacíamos de manera normal... nosotros no estábamos acostumbrados a asistir a cursos en general y ahora se da a caudales, preparamos cursos intersemestrales, sí es cierto, sí ocurre, nosotros lo que hacíamos cotidianamente era dar seminarios en el departamento, de repente los empezamos a hacer legalizados, es decir, con cartitas y todo, eso ni siquiera lo pensábamos, lo hacíamos de manera normal, cotidiana...o sea que hay un cambio en actitudes en términos de si cuenta o no cuenta. (Profesor investigador, División de Ingeniería, Titular A)

La ordenación de las actividades para tener posibilidad de ingreso al programa de evaluación es una de las transformaciones en la medida en que es una forma de “sobrevivir” ante el reglamento y tabla de evaluación de actividades. Siendo otra de las transformaciones la legalización del trabajo realizado y cuenta o no cuenta en la medida que la producción pasa por procesos de certificación a través de la solicitud de constancias lo que le da legalidad al trabajo cotidiano de aquellos que ejercen la profesión académica.

Lo que se concluya en un año

Las actividades son planeadas por los académicos con inicio y término anual lo que no les permite involucrarse en proyectos con resultado a mediano y largo plazo, lo que ha tenido efectos muy desfavorables en la calidad de los procesos de investigación, así como en los de publicación y aquellas actividades que requieren de periodos más prolongados.

Sí es exactamente la misma situación en qué términos se modifican el tipo de actividades que los docentes realizamos en nuestro departamento en que la gente busca hacer actividades que puedan ser evaluadas para el periodo para el que se está abriendo la convocatoria, entonces se dejan de lado actividades sumamente importantes, como la modificación de los planes de estudio en el Departamento tenemos, digamos, una licenciatura que data de cuando surgieron los departamentos de 1978, entonces hay algunas personas que hemos insistido que hace falta una modificación a ese plan de estudios. (Maestro de tiempo completo, División de Ciencias Exactas y Naturales, Titular B)

La transformación que se observa es de ordenamiento y de certificación de actividades, así como relevancia y significación que tienen para ellos las actividades que tienen posibilidad de ser “punteables” o “que cuenten” y se puedan concluir en el periodo que abarca la convocatoria, la cual es anual, debido a que se contemplan productos concluidos y no se aceptan avances parciales, así como también una transformación que se observa es la importancia de “legalizar” todo el quehacer académico para su posterior

certificación por las academias y continuar el proceso de evaluación por las comisiones respectivas encargadas de evaluar la producción anual en este programa.

La evaluación del trabajo académico a través de accionar los programas de estímulo al desempeño, otorgando una remuneración salarial a la productividad, ha traído como consecuencia que las IES pongan en marcha los programas propuestos por el Estado con ese fin, en la UNISON se ha implementado a través de reglamentos los procedimientos para la evaluación, siendo miembros de la misma comunidad académica los encargados de evaluar a sus colegas, es decir, interviene la institución y los propios sujetos de la evaluación y también las academias como un agente que incorpora a los docentes por disciplina, por líneas de investigación o por equipos de trabajo⁴.

Lo anterior no es garantía de que los procesos de evaluación sean de calidad, así como la producción que los académicos presentan con tal fin, ya que diversos estudios señalan que los procesos de evaluación no implican un reconocimiento de autoridad académica entre colegas, así como también no se prueba lo que se sabe.

Dispersión de las actividades

Otra de las transformaciones en la organización del trabajo académico es la dispersión de las actividades la que señalan como recurrente referida al gran número que les induce a desarrollar el reglamento y tabla de actividades, para poder aspirar al ingreso y a alguno de los niveles que se asignan.

[...] en mi caso y los maestros de mi departamento nos hemos convertido en unos todólogos, porque la beca al desempeño nos obliga que siempre estemos haciendo cosas, nos obliga a hacerle de todo y en realidad yo siento que eso no es ser un buen académico, estamos haciéndole el juego a la política de entrarle, para lograr acceder a los estímulos, y eso es realmente una falacia, realmente nos dedicamos a tantas actividades [...]. (Profesor investigador, División de Ciencias Exactas y Naturales, Titular A)⁵

[...] la modificación es que ha ido en un causa de dispersión, en la búsqueda de la cantidad de actividades y de papeles, y no en la calidad de un resultado [...]. (Profesor-investigador, División de Ciencias Sociales, Titular A)

Se relaciona la evaluación con el hecho de tener que hacer “de todo”, lo que impide la realización de tareas específicas que impacten, en mayor medida, en la institución y el trabajo académico, y en el mejoramiento de la calidad, siendo una característica de los diversos reglamentos que se han aprobado el aumentar el número de actividades que debe desempeñar el personal académico para su evaluación en el factor que la tabla de evaluación señala en calidad.

Homogeneización de las funciones de los diferentes tipos de académicos

El reglamento pretende homogeneizar las funciones de los diferentes tipos de académicos, sin tomar en cuenta que la categoría que posee cada académico define el tipo de actividad que preferentemente realiza,

⁴ Las academias presentes en la estructura organizacional de universidades como la UAM y la Universidad de Sonora, surgen a nivel de las leyes orgánicas para coadyuvar en el desarrollo de la investigación, y a partir de los procesos de evaluación de los trabajos de los académicos, se transforman en “certificadoras” de la producción anual de los académicos que agrupa, debido a que los reglamentos de programas de estímulos al desempeño les dan la función de certificar dicha producción, convirtiéndose en instancias burocráticas en estos procesos y alejándolas de la generación, coordinación y desarrollo de la investigación.

⁵ En la reglamentación de Beca al Desempeño solo se evalúa la participación en revisión de planes de estudios si éstos están aprobados por el máximo órgano que es el Colegio Académico.

por lo que es un reclamo de esta comunidad el hecho de que no se contemplen las diferencias de las prácticas académicas entre el profesorado⁶.

[...] en cambio si nosotros tenemos ciertas habilidades, ciertos conocimientos para lo cual somos mejores, más capaces y otros para otras, hay quienes pueden, por ejemplo, son mejores maestros, pueden producir muy buenas notas, son muy didácticos, hay otros son más investigadores, como en el caso de nosotros. Uno recibió cierta educación, podemos tener cierta vocación, hacemos actividades con agrado. (Maestro de tiempo completo, División de Ciencias Exactas y Naturales, Titular A)

Yo donde siempre salgo muy mal evaluada es en la asesoría de los alumnos, yo pregunto ¿a qué hora puedo asesorar a mis alumnos? Caminando, “ven sígueme, sígueme, sígueme”, y así es la asesoría de mis alumnos, rápido y a mi ritmo porque tengo que llegar al otro edificio, hasta el tercer piso. (Maestro de tiempo completo, División de Ciencias Económicas y Administrativas, Asociado A)⁷

El aspecto no tomado en cuenta, en estos procesos de evaluación, es la diferenciación de los tipos de académicos que conforman las IES, así como las funciones que desempeñan en éstas, por lo que se realizan evaluaciones con instrumentos estandarizados que se aplican de manera homogénea al profesorado⁸, habiendo inconformidad al respecto por no considerarse los estatutos internos que clasifican diferentes tipos de académicos, así como una distinción en el desarrollo de su trabajo que tiene relación directa con categoría y nivel que en su trayectoria ha logrado el personal en la institución⁹.

Hay que recordar que la clasificación de maestros de tiempo completo es profesor, profesor-investigador y de ajuste de contratación.

Diferenciación disciplinar por áreas de conocimiento de adscripción del profesorado

En el campo académico de la Universidad de Sonora, se encuentra distribuido su personal por División, Departamento, disciplina y área de adscripción, encontrando que la evaluación no contempla esta diferenciación en su proceso, así como el grado de consolidación de las diferentes áreas.

[...] para nosotros Departamento de Lenguas extranjeras, todavía no es operante, a lo mejor un CICTUS o un DICTUS o Física, no sé, quizá departamentos que estén ya más consolidados, en los que sí haya una planta docente dedicada a docencia / investigación, o haya una distribución de tareas [...]. (MTC, División de Humanidades y Bellas Artes, Asociado D)
[...] que se concientizara la forma en que se evalúa a las distintas áreas, yo creo que es una queja muy particular de los que estamos en las áreas de ciencias exactas porque se nos evalúa por parejo a todos y no cuesta lo mismo, digamos, hacer un trabajo de investigación en matemáticas que uno en otra [...]. (MTC, División de Ciencias Exactas y Naturales, Asociado D)

6 Boyer (1997) realiza una aportación en este sentido, de tomar en cuenta la diferenciación entre las disciplinas, las diferencias en la organización del trabajo y los tipos diferenciados de académicos que se encuentran en las instituciones. Becher (1992) aborda la diferenciación disciplinar.

7 Las plazas de ajuste de contratación son PTC, pero su carga académica es de 25 horas-aula

8 Fuentes (1991) preveía que uno de los problemas que se presenta era el querer evaluar con los mismos indicadores, actividades de investigación y docencia; otra aportación al respecto es la de Valero (1997) en UNAM, agregando al análisis anterior la diferencia disciplinar.

9 Inclán (1997) señala como una problemática la no relación del programa de estímulos al desempeño con los programas internos de promoción de las IES.

Existe este problema en el reglamento vigente de no tomar en cuenta la diferenciación disciplinar y la diversidad de las áreas de adscripción. La dificultad de que exista un proceso de evaluación que contemple todos los casos es poco motivante, provocando la exclusión, factor que repercute en la disminución del índice de participación del personal de algunas Divisiones, sobre todo de aquellos académicos adscritos a áreas de nueva creación que están en un proceso de consolidación y donde la función que predomina son tareas de docencia, implicando en muchas ocasiones que el hecho de no contar con una diversificación de actividades no le permite obtener puntajes mínimos de ingreso.

Por otra parte, aspectos no contemplados y que son desmotivantes son el hecho de no tomar en cuenta áreas de matrícula masiva (Licenciatura en Derecho, Contabilidad y Administración, Ingeniería Industrial y de Sistemas, Ciencias de la Comunicación, etcétera) y aquellas de escasa matrícula (Licenciatura en Historia, Física, Matemáticas, Geología, Sociología, entre otras).

Una ausencia en los factores a evaluar es el hecho de que maestros de un mismo departamento pueden tener condiciones de docencia diferenciada, por ejemplo, un maestro del Departamento de Matemáticas puede estar adscrito a la licenciatura y tener un grupo de 4 alumnos, y otro maestro puede estar asignado a dar matemáticas en áreas de servicio, donde sus condiciones varían porque puede ser asignado a la escuela de matrícula masiva y dar la misma materia a un grupo de 40 a 45 alumnos.

Trabajo individual vs. colectivo

Dentro de los impactos al trabajo académico, que los programas de evaluación han tenido, se encuentra el proceso de individualización de los sujetos y de su producción.

Lo anterior como parte de las transformaciones de la universidad, donde los cambios de roles de sus académicos están permeados por el individualismo y la competencia, lo anterior como un efecto del nuevo perfil de la universidad que inicia a fines de los noventa y se proyecta en la presente década.

En el campo académico las políticas de evaluación de la producción han repercutido en la disminución del desempeño de actividades colectivas, pese a que son éstas las que se demandan a partir de la conformación de cuerpos académicos (ANUIES, 2000b; SEP, 2001).

*[...] fundamentalmente esa cultura de la evaluación, porque si no lo estaríamos, insisto, en la experiencia que se ha tenido estamos simplemente al pendiente de cómo cubrimos esos rubros de manera individual y donde ya el trabajo colectivo prácticamente no se está dando, cuando están exigiendo otras instancias de evaluación efectivamente la formación de grupos académicos, etc. (Investigador, División de Ciencias Sociales, Titular C)
Yo pienso que una de las desventajas de estos sistemas de evaluación, es que han aumentado el trabajo individualizado; cada quien se encierra a armar su estrategia y en beneficio por él. (Maestro de Tiempo Completo, División de Ciencias Sociales, Titular B).*

La individualización era uno de los cambios que se infería desde el inicio de las políticas de evaluación de la productividad individual, siendo un efecto negativo en la organización del trabajo académico dentro de las IES, a más de diez años de implementada la política¹⁰.

Calidad, y credibilidad del programa de evaluación al desempeño docente: efectos no esperados

Si bien los objetivos de la política de evaluación al desempeño docente se orientaron al mejoramiento de los ingresos del profesorado y a la evaluación de permanencia, dedicación y calidad, en el caso de la

10 Fuentes (1991) e Ibarra (2000c); señalan esta transformación del trabajo académico en el cual impera la individualización y competencia entre las plantas docentes. Los primeros autores y el último también señalaban el efecto que tendría esta política en las organizaciones sindicales.

UNISON se observan, en la implementación, efectos no esperados en el diseño de esta política y que los relacionamos con la credibilidad del programa a partir de seis hallazgos que a continuación se presentan.

Prestigio y autoridad académica

Existe la no credibilidad en el programa por los académicos evaluados, aspecto que se relaciona con el no considerar su ingreso como indicador de prestigio, reconocimiento y autoridad académica, lo anterior se argumenta por el hecho de que se conocen como sujetos que desempeñan sus prácticas académicas en la institución y en una determinada área de adscripción, así como conocen las trayectorias académicas de unos y otros, siendo éstas las que pueden ser un factor de reconocimiento entre colegas.

Depende de las personas, si te puede dar prestigio, como te digo, si dices “fulanito” quedó en nivel 6, o fue el nivel más alto de la División, pero al mismo tiempo en lugar de prestigio, te puede dar mofa, “fulano” quedó en nivel 5 o nivel 6, y de plano todo mundo sabemos qué es lo que hace. (Maestra de tiempo completo, División de Ciencias Exactas y Naturales, Titular A)

Yo creo que no es un indicador de prestigio. Un indicador de autoridad académica, aquí sería la frecuencia con que es solicitado un académico para hacer actividades fundamentales en el Departamento [...]. (Maestro de tiempo completo, División de Ciencias Exactas y Naturales, Titular B)

El nivel asignado en su evaluación no es un factor de prestigio y autoridad, por considerar que ha generado la perversión y simulación de la producción académica, así como obtener un nivel alto, el cual se relaciona con la capacidad de “sobrevivir” y la habilidad adquirida para “sortear” las diferentes actividades que te exige el proceso de evaluación.

Simulación y Perversión

La simulación y perversión en la producción académica generada con la implementación de los programas de evaluación del desempeño a cambio de una remuneración económica ha generado la no valoración de la profesión académica, dándose la simulación y perversión en las actividades propias del profesorado de esta institución, de aquí lo citado anteriormente donde el hecho de tener un nivel en este programa es más indicador de simulación que de reconocimiento .

[...] pero realmente como está ahorita la beca al desempeño académico, esta es una perversión, es decir en el sentido de que aparentemente nos hace trabajar; aparentemente producimos más pero los productos en realidad son en promedio no buenos [...]. (Maestro de tiempo completo, División de Ciencias Exactas y Naturales, Titular A)

El impacto del PEDD ha traído como consecuencia la falta de calidad del trabajo académico en docencia, generación y difusión de conocimiento, afectando con ello la calidad del desempeño, priorizando la cantidad, simulando los procesos de trabajo, lo que pervierte la actividad académica del personal docente.

Sanción social

La sanción social se relaciona, al igual que el prestigio y autoridad académica, con el hecho de la no credibilidad del programa, dándose una sanción social entre los colegas al conocer la publicación de resultados, si ocupan niveles altos en el programa, lo que se relaciona no con reconocimiento sino con perversión y simulación, sabemos “quién es quién”.

Por otra parte, existe sanción social por los colegas para aquellos que no participan y para quienes no logran ingresar por no cubrir requisitos, o bien están en niveles mínimos de puntaje, lo que se relaciona con “baja productividad”.

En este caso la sanción social es realizada por los académicos que han aprendido las reglas de juego, de cómo ordenar y certificar para tener acceso como beneficiario, es decir, por aquellos que se han incorporado a la política de evaluación.

Uno ingresa al programa y se anuncia en qué nivel quedó y viene la terrible sanción social a lo mejor el docente se involucró en un proyecto de dos años de revisión curricular, pero como no está aprobado no le contó, pero la sanción social allí está, además publicado en Internet y además de que el maestro tiene currículo y es doctor o tiene grado es una sanción social muy fuerte. (Maestro de tiempo completo, División de Ciencias Sociales, Titular A)

El grupo de profesores y profesores-investigadores coinciden con los dos aspectos anteriormente citados, sin embargo los académicos con nombramiento de investigador opinan que la pertenencia al SNI, tiene más validación y reconocimiento que el ingreso al programa de estímulo.

Programa de Estímulo al Desempeño Docente vs. Sistema Nacional de Investigadores (SNI)

En el grupo de investigadores, al igual que el de profesores, se considera que la trayectoria puede determinar quiénes “somos” o “quién es quién” en el campo académico en esta institución.

Pero los investigadores coinciden con los maestros en el hecho de que el programa no es indicador de reconocimiento, prestigio y autoridad académica; sin embargo, se opina, entre el grupo de investigadores, que el SNI sería más validado que el Programa de estímulos y hacen referencia al SNI como aquel que sí mide y evalúa la producción, la cual es implementada por externos, emitiendo juicios de valoración positivos, tomándolo como factor de comparación con relación al Programa de Estímulos al Desempeño Docente.

Por desgracia compite contra el indicador número uno a nivel nacional entre nosotros, el SNI, entre nosotros cuenta más el decir soy miembro del SNI, nivel 1, nivel 2 ó nivel 3, que ser 7 en el programa de estímulos, porque en cierta medida nosotros sabemos que entre nosotros mismos generamos vicios que hacen que parezca un nivel muy alto, en cambio en el SNI tenemos un poco más claro, aunque no toda la evaluación del SNI es correcta, tenemos muy claro que el ser nivel del SNI impacta inclusive a nivel de lo que te aprueban, de si te aprueban o no, de si el programa donde impartes clases se vuelve padrón de excelencia, es decir, se convierte en un indicador para ellos que impacta todo; es decir ¿cuántos miembros del SNI tienes?, no te preguntan ¿qué nivel de beca al desempeño tienes?... te preguntan ¿tienes miembros del SNI?, y tus niveles miembros del SIN más altos, ¿dan clases?; entonces entre nosotros no tienen competencia, quizás entre los profesores de otras unidades con otras actividades quizás tenga otro impacto, pero al menos entre nosotros tiene una competencia muy grande que es el SNI, entonces mucha gente lo ve como un indicador secundario e incluso no se convierte en prestigio, sino que se convierte en decir mira cuanta “lana” recibes... entonces en realidad no se le ha dado, quizás habría que modificar algo para que se convirtiera en un indicador que impactara, que te dijera ok, tú eres miembro de tal nivel, a la hora de evaluarte en alguna otra cosa, como tus proyectos internos de investigación, se considera como un aliciente, pero mientras no sea así, no va a ser considerado, nunca va a tener el impacto que tiene el SNI, va a ser muy difícil. (Profesor Investigador de tiempo completo, División de Ciencias Exactas y Naturales, Titular A)

La diferenciación del SNI radica en el hecho de que la evaluación sea realizada por externos, en cambio el PEDD se sigue responsabilizando a miembros de la propia comunidad académica de la UNISON para llevar a cabo el proceso de evaluación.

Se observa la incorporación de la cultura de diferenciación, la cual fue introducida por el Estado en el mercado académico, vía política de estímulos diferenciados, siendo el SNI la primera implementada, en el caso de México, generando la conformación de “elites” en las IES, además de la inclusión, en este proceso de los grados académicos y la consolidación de las disciplinas con un desarrollo desigual, los anteriores han sido indicadores de calidad dentro del desarrollo de las políticas públicas en educación superior.

Profesores evalúan profesores

Un factor que influye en la no validación y credibilidad del programa de evaluación al desempeño docente, para lograr la calidad y mejoramiento de la productividad, es el hecho de que la evaluación es interna, es decir, los académicos son evaluados por comisiones nombradas para ello, las cuales están conformadas de la siguiente manera: Presidente de academia y miembros de la academia a la que pertenece el docente, Jefe de departamento, Comisión de evaluación divisional, Comisión institucional de revisión, Comisión de seguimiento; siendo prioritariamente evaluado el académico por colegas.

Por lo anterior, se considera que el proceso de evaluación puede ser un criterio que no valide el avance de la calidad a través de la evaluación del desempeño de los docentes. Otra cuestión que aparece en esta cuestión es que la propia universidad, desde su estructura central, no tiene mecanismos de evaluación, de evaluarse a sí misma, mucho menos va a tener condición de evaluar a los académicos realmente si yo quiero evaluar un programa y lo quiero evaluar objetivamente con metodologías estadísticas confiables, no pongo a profesores a evaluar profesores. (Maestro de Tiempo Completo, División de Ciencias Económico Administrativas, Titular B)

Sí, mira, aquí está lo que dice el maestro...que realmente los que nos califican es nomás observar si cumples con los requisitos, pero no estás analizando la calidad que hay del trabajo; entonces como Institución no podemos generar o registrar una calidad; porque nosotros mismos seríamos juez y parte, no hay gente fuera que nos califique. Lo que estamos haciendo es viendo si cumplimos con los requisitos que establece la convocatoria de las becas al desempeño académico, pero no estamos viendo si esos documentos o esa información cumple con las características de calidad. (Maestra de Tiempo Completo, División de Ciencias Exactas y Naturales, Titular B)

En lo anterior se observan dos aspectos, la crítica al proceso de evaluación, el cual se lleva a cabo internamente y no por pares externos; el otro aspecto está relacionado con el tipo de evaluación que se implementa, la cual es cuantitativa.

En general a diez años de accionar la política de evaluación de la productividad de los académicos en la UNISON, no han logrado generar una valoración de credibilidad en el programa, concebido como aquel que no genera indicadores de prestigio, reconocimiento y autoridad académica, así como la calidad en la productividad de los académicos.

Profesionalización

La profesionalización de los académicos, a parte de los programas de evaluación, se ha acompañado de los apoyos de CONACYT y del Programa de Mejoramiento del Profesorado de las Instituciones de Educación Superior (PROMEP) lo que permitirá renovar las plantas académicas existentes, así como la formación y la

obtención de grados de maestría y doctorado para la conformación del mercado académico nacional. En el presente se vinculan planes y programas de desarrollo institucional de las IES, los programas de estímulo al desempeño y los objetivos del PROMEP, siendo esta una forma de regulación gubernamental a través de la formación del profesorado¹¹.

En este caso la concepción de profesionalización se aborda partir de dos indicadores:

- La trayectoria escolar de los académicos, que tiene que ver con la relación de grados obtenidos y su vinculación con la evaluación de su desempeño.
- La actualización didáctica, pedagógica y disciplinar (seminarios, cursos, talleres).

Los hallazgos sobre profesionalización son referidos a cuatro relaciones que a continuación se desarrollan.

Pertenecer al programa no motiva estudiar un posgrado

No es un factor el PEDD que determine el ingreso a la realización de estudios de maestría y doctorado, tomando en cuenta, que la producción que se evalúa es anual y un requisito de ingreso es estar en funciones y tener carga académica, por lo tanto la obtención de grados académicos no tiene vinculación con el programa.

Realizar estudios de posgrado se vincula a proyectos individuales de desarrollo personal y de avance en la profesionalización de la docencia.

[...] no, no influye en la profesionalización, uno lo hace simplemente por ir hacia delante. (Investigadora, División de Ingeniería, Asociada C)

¿Qué si ha servido de estímulo esto?, yo digo que no, definitivamente no; inclusive el propio académico que sale a estudiar ahorita, pues uno de los detalles que tiene que considerar es que durante el tiempo que esté estudiando, que no va a dar clases, no va a poder acceder al estímulo, entonces eso de por sí es más que suficiente incluso para desalentarlo, no únicamente para no impulsarlo. (Investigador, División de Ciencias Químicas Biológicas y de la Salud, Titular C)

Si bien es cierto, la tabla de evaluación le asigna puntaje a los grados académicos, éste no ha sido un factor determinante en el aumento de los índices de maestría y doctorado en la institución.

Existe en perspectiva la relación grado de maestría o doctorado para ingresar al programa

Con la finalidad de mejorar los niveles de profesionalización de los académicos de las IES, se han implementado diferentes programas SUPERA/ANUIES y PROMEP¹², contemplando el aumento de personal con grado de maestría y doctor que influiría en un mejor desempeño de las instituciones, fortaleciendo la calidad en el presente y en el futuro de éstas.

11 En el caso de la Universidad de Sonora el Reglamento de estímulo al desempeño docente, aprobado en noviembre del 2001, contempla como requisito de ingreso poseer título de maestría o doctor, perfil PROMEP. Gil (2000) realiza un análisis crítico sobre el PROMEP (programa que inicia como tal en 1996) política dirigida a los profesores de educación superior en México, como parte del Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000. Magaña y Lepe (2000) abordan el análisis de PROMEP y su vinculación con la planeación y la evaluación institucional vía la búsqueda de la calidad.

12 Están vigentes el programa de becas pactado por STAES para estudios de especialidad, maestría y doctorado, los cuales se otorgan semestralmente.

Es a partir de los cambios emitidos por la SHCP y la SESIC al PEDD en 1999 que vincula profesionalización (grados académicos) con la evaluación del desempeño docente, por lo que en la UNISON se incorporan estos cambios a partir del reglamento del 10 de diciembre del 2002, donde se señala que a partir del 2005 será requisito de ingreso al programa poseer título de maestría, título de doctor o perfil PROMEP, de aquí que se contemple en prospectiva los títulos de posgrado y el ingreso al programa.

Se señala, en el reglamento citado, un transitorio que del 2001 al 2005 se aceptará, como requisito de ingreso¹³, mínimo licenciatura, esperando que para el 2006 se vean cumplidos los objetivos de PROMEP, exigiendo, a partir de ese año, requisito mínimo maestría o equivalencia perfil PROMEP (UNISON, 2002).

Yo creo que aquí, si nos hubieran dicho desde 1993 que para el 2006 tenías que tener perfil PROMEP o doctorado, pues otra cosa sería; o si nos hubieran dicho en la década de los '70, cuando uno todavía estaba en la licenciatura, que para 1990 tenías que ser ya doctor, bueno pues otra cosa sería en la orientación de este país. (Profesor Investigador de Tiempo Completo, División de Ciencias Sociales, Titular C)

Señalando los académicos que de nueva cuenta la institución va a implementar disposiciones de política pública sin haber avanzado de manera sustancial en estos procesos ¹⁴.

No poseer el grado mínimo solicitado limita el ingreso al programa

El diseño de la política de evaluación de los académicos a partir del programa de estímulos no toma en cuenta las trayectorias del profesorado en la institución y solicita los mismos requisitos de ingreso y evalúa con un instrumento homogéneo al personal de recién ingreso y al que posee antigüedad en el ejercicio de la profesión académica.

El personal que se ve afectado con lo anterior es el de trayectoria en la institución, donde una mínima proporción no posee el grado de licenciatura y no se le toma en cuenta algún tipo de equivalencia, afectando con ello su ingreso al programa y por lo tanto su posible remuneración económica.

[...] la mayoría de los maestros hacemos actividades de difusión, salimos, hacemos un montaje de obra y la llevamos a toda la república, y eso no está dentro de las evaluaciones. Otros maestros que están dando clases, porque tienen una alta trayectoria, son personas reconocidas a nivel nacional, y te dan las conferencias pero a ellos no les sirve porque a la hora de presentar el título de licenciatura o maestría, pero no lo tienen, ellos están ahí dando clases por su trayectoria reconocida mundialmente; entonces desde ahí esa es una dificultad para Bellas Artes, y pues para nosotros esos reglamentos y este tipo de actividades, nunca vamos a poder aspirar a nada. (MTC, División de Humanidades y Bellas Artes, Asociado C)

13 *En los primeros reglamentos se contemplaba la licenciatura como requisito de ingreso, pero no se le asignaba puntuación, hasta 1994 se pedía especialidad, maestría y doctorado, candidato a maestro y candidato a doctor; a partir de 1999 se le asigna puntuación al título de maestría, de doctorado y especialidad, y a partir de enero del 2002 los requisitos de escolaridad son los siguientes: se le asignará puntuación a doctorado (mínimo de 3 años), maestría en área de conocimiento (mínimo 2 años), especialidad en el área de la salud (3 años o más), especialidad en artes o en ciencias del deporte, según PROMEP, maestría que no sea del área de conocimiento, siempre y cuando sea cursada antes de 1998. En el reglamento aprobado en diciembre del 2002 se incluye además el doctorado en área del conocimiento diferente al área del docente, obtenida antes de 1998 (UNISON, 1994, 1999, 2002, 2003).*

14 *Ver "Distribución de personal académico por nivel de estudios que pertenece al SNI y perfil PROMEP"*

Las propuestas para aumentar los niveles de escolaridad y el número de doctores en educación superior, han sido una de las políticas implementadas para el mejoramiento de la docencia a partir de 1996 con PROMEP, considerando que esto coadyuvaría en el mejoramiento de la calidad y desempeño del profesorado, así como en la formación de profesionistas.

No solo la deshomologación salarial funciona como mecanismo de diferenciación de los académicos, sino la formación de profesores, donde la obtención de grados de maestría y doctorado son los referentes de diferenciación que determinan la contratación del personal en instituciones, principalmente a partir de la segunda mitad de los noventa, el acceso a bienes para equipamiento y apoyo a la investigación, así como también es un criterio de autoridad dentro de las diferentes comunidades¹⁵.

Calidad y actualización didáctica, pedagógica y disciplinar

Los diferentes reglamentos implementados consideran como rubros a evaluar la actualización didáctica, pedagógica y disciplinar, al respecto, se opina que la vigilancia y evaluación de ello ha sido de “sumatoria” de constancias, y no un análisis cualitativo de la repercusión real del tipo y calidad de la actualización, así como también no se analiza su relación con el mejoramiento del perfil académico de los docentes.

El programa de estímulos no influye en la formación profesional, no lo toma en cuenta, no, no lo está tomando en cuenta porque uno toma un curso y nunca se mide si ese curso realmente tuvo impacto en la formación profesional, simple y sencillamente por cuarenta horas, vale tantos puntos [...]. (Maestro de Tiempo Completo, División de Ingeniería, Titular A)

En el caso de los académicos, donde se conduce su quehacer, en los programas de formación y actualización académica, así como programas al desempeño con remuneración económica, a cambio de evaluar “cuantitativamente” su producción, son parte de las transformaciones de la década implementadas en las IES y no sólo trastocan la estructura organizacional y función de la universidad, sino conlleva a cambios en los roles de los individuos, los cuales son solicitados a partir de la excelencia. En el caso de la UNISON, este aspecto también se relaciona con el rubro de credibilidad referido a la simulación y perversión, donde ha faltado una proyección sobre el rubro de la actualización de los académicos, debido a que se ha dejado la responsabilidad de ésta a las escuelas y departamentos, sobresaliendo la asistencia a estas actividades organizadas a nivel departamental¹⁶.

Insatisfacción del personal académico respecto al programa de estímulos

La insatisfacción sobre la evaluación del trabajo académico tiene relación con las expectativas no alcanzadas del personal, respecto a los procesos de evaluación, sobre los objetivos no logrados del programa, así como también por los reglamentos y los montos económicos que reciben a cambio de su productividad.

15 *Cómo son los apoyos PROMEP. Ibarra (2000a) realiza un análisis relacionado con estos mecanismos implementados en el trabajo académico en la UAM, en varios artículos de 1999 al 2001.*

16 *Anteriormente la UNISON administraba la actualización didáctica, pedagógica y disciplinar (Programas de profesionalización), siendo la instancia pionera el Centro de Didáctica; creándose posteriormente el Departamento de Formación de Recursos Humanos de la UNISON, el cual a partir de 1991 se denomina Dirección de Desarrollo Académico, la cual tenía como función prioritaria la oferta de programas de formación docente para las diferentes unidades académicas de la institución; en los noventa administra programas dirigidos para el profesorado (SUPERA, FOMES, PROMEP).*

Inconformidad con los reglamentos

La trayectoria de la evaluación en la UNISON ha tenido variaciones, principalmente, desde 1999 cuando el Colegio Académico aprueba reglamentos considerados “duros”, a partir de las nuevas exigencias de la SHCP y la SESIC.

Existe una gran diferencia entre el perfil real del profesorado y las actividades que pretenden evaluar, por lo que ha ido en aumento el número de personal que participa y no ingresa, presentándose un descenso en las últimas convocatorias de aquellos que no cubren los requisitos mínimos para el ingreso¹⁷.

Por lo anterior son recurrentes las manifestaciones en contra de la exclusión de personal como en la convocatoria 2002, investigadores sin carga académica y académicos en puestos de confianza, así como también diversos problemas con la evaluación de las actividades que desempeña el personal.

[...] el reglamento no es lo suficientemente bueno, y los métodos de evaluación tal vez no sean lo suficientemente buenos, como para reflejar lo que profesores muy bueno hacen, o sea que refleje realmente lo que profesores excelentes hacen, y que a la hora de la evaluación no salen tan bien, entonces no podemos tomar el criterio numérico que sale de ahí, es decir, este es el mejor profesor de la Universidad... el método de evaluación no permite visualizar, no es suficientemente sensible a eso. (Profesor Investigador de tiempo completo, División de Ciencias Exactas y Naturales, Titular A)

En mi caso en particular, es insatisfactorio en todos los sentidos, la gente está insatisfecha de las características que tienen el programa, de los reglamentos, de la poca participación en la elaboración de dichos reglamentos que se han tenido, de lo difícil que es impugnar, qué vas a impugnar si no sabes cómo te evaluaron, el que va a impugnar va como a tientas, nomás a ver qué es lo que sucede, yo siento una insatisfacción total. (Maestra de tiempo completo, División de Ciencias Exactas y Naturales, Titular B)

El reglamento ha sido uno de los problemas más recurrentes en la implementación de esta política¹⁸, aumentando la insatisfacción los cambios constantes al reglamento en los últimos cuatro años, la no retroalimentación del proceso de evaluación, principalmente la evaluación realizada por los alumnos, la inconsistencia de las comisiones evaluadoras y los rubros que exigen como parte del trabajo académico, así como también “la comprobación burocrática” de cada actividad a evaluar¹⁹.

En la historia de los programas de estímulo al desempeño docente han sido constantes las manifestaciones, principalmente, en la insatisfacción que les proporciona ser evaluados por un reglamento y una tabla que no evalúa “lo qué y cómo debiera”²⁰. Así como la no participación de la comunidad académica en la discusión previa a la aprobación de los reglamentos por el Colegio Académico.

Los reglamentos y la tabla de evaluación son los instrumentos que evalúan y regulan la rendición de cuentas de sus actividades académicas, las cuales ordenan con base en ello para concursar en la

17 Ver en este capítulo, apartado Personal académico beneficiado con el Programa de Estímulos al Desempeño Docente, periodo 1995-2002.

18 Ver capítulo II, se describe la trayectoria de la evaluación.

19 Por ejemplo en artículo publicado se requiere presentación del producto terminado, donde se especifique fecha de la publicación, datos del editor, volumen, sección, capítulo y una constancia de dicha actividad certificada por la Academia. En caso de participación en procesos de titulación se solicita la entrega de: carta de nombramiento de director, carta de nombramiento de sinodal, copia de acta de libro de titulación, copia de la portada del trabajo de titulación, y copia de carta que se le emite al Jefe de Departamento donde el director y los sinodales dan el visto bueno al trabajo para fecha de examen.

20 Ver en este capítulo trayectoria de la evaluación en la UNISON.

convocatoria anual que evaluará su productividad y se harán acreedores a un estímulo económico. Por esta razón, la centralidad de las opiniones de este personal en el reglamento y tabla de evaluación de actividades.

Lo anterior difiere con el hecho de que la legitimidad de los procesos de evaluación está dada por un conjunto de valores, en los cuales deben predominar los valores académicos, por lo que, de acuerdo a Fresán, Romo y Vera, todo proceso de evaluación debe contar con:

[...] transparencia, la existencia de criterios y mecanismos de evaluación implícitos y reconocidos como justos por la comunidad académica, la congruencia de tales criterios y mecanismos con los objetivos de la propia institución, la confianza en la calidad académica y en la integridad de los evaluadores, la existencia de instancias de apelación para los casos en los cuales existan dudas sobre el procedimiento seguido o desacuerdo con los juicios académicos emitidos. (2000, p.92)

Pero se debe aclarar que la evaluación del trabajo académico, a cambio de una remuneración ha sido una de las pautas de modernización en las IES, generando diferenciación, vigilancia y control, así como una dirección normativa a través de los reglamentos que estipulan las actividades del trabajo académico que se evaluará, es decir, se da una inducción a las tareas que se deben desempeñar, ya que se evalúa lo que deberías hacer en el año de acuerdo al reglamento, es decir, el profesor e investigador de tiempo completo deciden sobre su ritmo de trabajo, pero debe de rendir cuentas si pretende una mayor remuneración, sus ingresos estarán determinados por la cantidad y “calidad” de su trabajo anual. Por esta razón, la insistencia de que los procesos de evaluación sean retroalimentados y que los instrumentos de “medición” del desempeño sean cualitativos (Rueda, 1999b; Martínez, 2000b).

No estimula el trabajo y un mejor desempeño

De los objetivos no logrados y que causan insatisfacción respecto a estos procesos de evaluación es el que no motiva al trabajo y a un mejor desempeño, por lo tanto se infiere el no aumento de producción de los beneficiarios del estímulo, lo que puede tener relación con el hecho de que una gran mayoría de los que ingresan quedan ubicados, preferentemente, en los niveles inferiores del estímulo, teniendo en cuenta que de los rubros a evaluar son calidad, productividad y permanencia.

Pues también tengo la idea que todo promueve, menos el trabajo docente. (Profesor Investigador de tiempo completo, División de Ciencias Exactas y Naturales, Asociado D)

Satisfecho, no estoy es deficiente porque no cumple con el objetivo que debería ser: estimular el desempeño docente. (MTC, División de Ingeniería, Titular A)

El no ser un incentivo para estimular el trabajo docente es visto como un factor de insatisfacción, lo que se relaciona con no incentivar un mejor desempeño de esta comunidad académica.

La pertenencia al PEDD no ha sido un indicador de satisfacción por no motivar cambios de conducta tendientes a mejorar el desempeño de los profesores, porque es concebido más como un factor de desmotivación. Pero también se reconoce que se produce a pesar de ello.

[...] fíjese que yo creo que las actividades de los profesores generalmente siguen siendo las mismas, o sea, el reglamento no motiva el cambio de conducta del profesor, sino que simplemente es a pesar del reglamento, la actividad productiva y la calidad mismas se generan. (Profesor Investigador de tiempo completo, División de Ciencias Exactas y Naturales, Titular C)

Entonces estímulo esta cosa... no tiene nada de estímulo, definitivamente ni estimula el crecimiento académico, ni estimula la competitividad en cuanto a calidad, ni estimula el

crecimiento personal ni la autoestima, como lo decía ahorita... y es espantoso eso de los concursos [...]. (Maestro de tiempo completo, División de Ciencias Químico Biológicas y de la Salud, Titular A)

En esta opinión se puede analizar la poca movilidad del personal beneficiado en los niveles del IV al VII, lo cual puede estar relacionado con el hecho de que el profesorado ingresa con la predeterminación que quedará en los niveles del I al III.²¹ Existe una relación entre el factor de insatisfacción señalado como “no estimula el trabajo”, “como el no cambio de conducta para un mejor desempeño”, porque dentro de un proceso de producción ambos están interrelacionados y son indispensables.

No cubre expectativas

Este indicador de insatisfacción se relaciona, fundamentalmente, con el hecho de la no existencia de una vinculación entre la expectativa que el personal evaluado tiene de su proceso de producción, y los resultados que le son emitidos, lo que causa insatisfacción en este personal.

[...] no cumple realmente con las expectativas de la mayoría de los docentes que están dentro de la universidad, por qué, porque cada uno tiene características diferentes, cada departamento inclusive unos dan docencia, otros producen investigación, otros alternan los tres objetivos principales de la universidad, pero cada uno tiene características particulares, entonces nunca se va a cumplir con los requerimientos que establecen las becas del desempeño académico, igual unos quedan fuera, otros quedamos dentro. (Profesor Investigador de tiempo completo, División de Ciencias Exactas y Naturales, Titular B)
Pues mira, yo te puedo decir que en general la “tortibeca”, la beca al desempeño académico es insatisfactoria, ¿por qué razón? porque todo mundo piensa, o bien atinarle al máximo nivel cuando está en la competencia, y cuando ve sus resultados pues no cumple sus expectativas [...]. (Maestra de tiempo completo, División de Ciencias Exactas y Naturales, Titular B)

El grado de insatisfacción aumenta en la medida en que se alejan los resultados de la expectativa del sujeto y, en este caso, en los grados de insatisfacción ha influido el hecho de que año tras año es menor el número de los que ingresan al programa, así como el no aumento de los que quedan en niveles del cuarto al séptimo.

Inconformidad por los montos económicos que se asignan

Los montos económicos percibidos les parecen insuficientes, además de saber que una proporción muy elevada de este personal queda ubicado en los niveles inferiores con el actual reglamento, que por primera vez se paga con salarios mínimos (2002), percibirían de uno a tres salarios mínimos mensuales .

Se considera mínimo el monto percibido a cambio de la producción anual y además por lo burocrático de todo el proceso de evaluación y se agrega la no recuperación de los incrementos salariales de los académicos IES desde finales de los ochenta.

Ahora desde el punto de vista económico, realmente esto no sirve, o sea no es ni una aspirina, no es nada, a comparación con todo el trabajo que hace durante todo un año. Entonces para mí en lo personal, esto es nulo, es más ni lo tomo en cuenta; no son de las expectativas que uno hace para tener cierto nivel. (Maestra de tiempo completo, División de Ciencias Exactas y Naturales Titular B)

21 En el capítulo II ver frecuencia de personal aceptado por nivel.

Yo quisiera ver un buen programa de estímulos donde efectivamente sometámonos a la partida que da la Institución, pero también esto es lo que pone la universidad; en ese sentido muchas instituciones de educación superior realizan enormes pagos en las becas al estímulo por esta razón; y aquí nos damos cuenta que otra vez, que de nuevo la universidad no está asumiendo su responsabilidad y no da nada, entrega lo que la SEP le da... así si dan menos, pues da menos y si dan más pues da más [...]. (Profesor Investigador, División de Ciencias Exactas y Naturales Titular C)

Las causas de insatisfacción del personal académico respecto a los programas de estímulos remiten a concluir que tienen la percepción de no haber avanzado en la pretensión del programa, donde los estímulos a la productividad se planteaban como una compensación al ingreso económico de los académicos a través de la evaluación de su desempeño, con la finalidad de mejorar las instituciones, consolidar las plantas académicas, así como iniciar los procesos de evaluación del trabajo para el logro de la calidad.

No se ha logrado estimular el trabajo ni ha influido en su mejoramiento, lo que ha generado insatisfacción en su desempeño y respecto a la compensación económica.

Lo anterior no es un hecho favorable desde la postura de López (1999) quien considera que se puede llegar a la calidad de la educación a través de la evaluación, y concibe a la calidad como aquella que “*equivale a satisfacción en grado lo más alto posible, satisfacción de unos y de otros, de todos aquellos a quienes afecta la existencia de un centro docente en la medida de lo posible y lo que permiten los recursos*” (p.11).

Respecto a la relación entre calidad y evaluación, se considera a la calidad necesaria para recuperar algo tan esencial como la preocupación por el trabajo bien hecho y, la calidad se apoya en la evaluación “*en tanto conocimiento previo, simultáneo y posterior y son parte de una acción fiable y en dirección adecuada*” (López, 1999, p.12), por lo tanto es importante planificar e innovar y evaluar para mejorar la calidad, lo que aún no es percibido por los académicos de esta institución a 10 años de evaluación de su desempeño.

Dentro de la concepción de calidad académica los sujetos, sus funciones y roles son importantes para el logro de objetivos de calidad, siendo una prioridad el desempeño de los que realizan el trabajo de las instituciones y la satisfacción por el trabajo.

Fortalezas y debilidades

La intención de plantear en este análisis la percepción que tienen los académicos sobre fortalezas y debilidades del programa, tenía como objetivo reafirmar lo positivo y negativo (para ellos) del Programa de Estímulos al Desempeño Docente del Personal Académico, con relación a los objetivos que se plantearon conocer sobre las diferentes relaciones de esta política de evaluación en la Universidad de Sonora y los académicos.

Los académicos no encuentran fortalezas en esta política relacionándola con el no cumplimiento de los objetivos para la cual fue diseñada, por lo tanto, no han sido favorables los resultados obtenidos.

Así como está no le veo fortaleza alguna, yo creo que estamos participando en este programa por que se nos ha venido orillando pero yo en mi caso, digo que no andaríamos en este programa si el salario fuera más digno, es decir de alguna forma estamos obligados a entrarle, pero tal como está organizado el programa, no le veo más fortaleza que te den un bono en dinero por razones que el reglamento tiene claras y la comisión pero que uno finalmente no creo que este impulsando algún área importante de la universidad. (Maestro de Tiempo Completo, División de Ciencias Exactas, Asociado D)

Debilidades: a pesar de los cambios en las reglamentaciones hay una debilidad que se ha venido conservando en el programa y es el hecho de que no se ha encontrado una manera o no se ha querido encontrar una manera de reflejar en la reglamentación la evaluación del trabajo docente. (Maestro de Tiempo Completo, División de Ciencias Exactas, Asociado D)

Por otro lado, hacen referencia a la política a partir de las debilidades y lo nocivo que ha sido para la institución, para el desarrollo de la profesión académica, para el académico y, principalmente, para el mejoramiento de la productividad, organización del trabajo, calidad y prestigio, así como para el desarrollo del trabajo colectivo. El análisis cualitativo de las entrevistas y grupos focales con los académicos sobre la implementación de la política de evaluación de su desempeño, conducen a los siguientes hallazgos:

- Respecto a la relación institución–evaluación, se percibe que la institución ha ido a la zaga de las políticas públicas, además de no haber logrado una evaluación de su desempeño profesional que se vincule con la política de evaluación del desempeño docente. Lo anterior lo relacionan con la falta de escenarios institucionales que permitan accionar las políticas de evaluación de manera adecuada por la institución.
- La política de evaluación a través del PEDD se percibe como la acción de vigilancia a distancia del Estado, al cual la institución rinde cuentas dentro de los límites de un funcionamiento de autonomía regulada. La evaluación del desempeño, como adopción de una macropolítica.
- Sobre la evaluación del desempeño para el mejoramiento de la calidad, considera no logrado este objetivo por no contar con diagnósticos que permitan mejorar la práctica docente.
- El PEDD se relaciona, por esta comunidad académica, como incremento salarial a cambio de la evaluación de su desempeño.
- Las transformaciones en el trabajo académico se ven reflejadas, principalmente, en la “ordenación” de su proceso de trabajo que le permite la sobrevivencia en el programa, a través de la producción de actividades para el ingreso al estímulo.
- La evaluación del desempeño no ha logrado impactar en el mejoramiento y calidad de la institución y del trabajo académico relacionándose, principalmente, con el aumento de las actividades que debe desempeñar el personal académico para ser evaluado.
- Por otra parte, la homogenización de las actividades a evaluar sin tomar en cuenta la diferenciación de tipos de académicos de carrera, de igual manera, el no contemplar la diferenciación disciplinar es un factor que limita avanzar en la calidad, aumentando en la insatisfacción del personal evaluado, es decir no contempla la complejidad organizacional de la institución ni los diferentes rasgos de la comunidad académica.
- Respecto a la profesionalización, se observa que no motiva el pertenecer al PEDD la realización de estudios de maestría y doctorado, pues éstos están vinculados con trayectorias personales, fundamentalmente, así como también se encuentra que no considera la trayectoria del personal en la institución, ya que no poseer el grado mínimo de licenciatura limita el ingreso al programa; sin embargo, la institución a partir del 2005 plantea como requisito de ingreso al programa el título de maestría, de doctor o perfil PROMEP.
- Se encuentra insatisfacción del personal académico, respecto al programa de estímulos por el tipo de reglamentos que evalúan su productividad anual y la no retroalimentación de este proceso, así como también consideran que no motiva al trabajo y al mejoramiento del desempeño, a través del cual se ha evaluado la producción de los académicos. También por no cubrir expectativas del personal y la inconformidad por el estímulo económico percibido, el cual consideran bajo e insuficiente si se relaciona con los mínimos incrementos salariales que se perciben.

Capítulo IV

PROGRAMA DE ESTÍMULOS AL PROFESORADO PARA EL MEJORAMIENTO DE LAS UNIVERSIDADES

El presente capítulo tiene como objetivo conocer la política pública de evaluación académica en la Universidad de Sonora, a partir de globalización, prospectiva de la sociedad del conocimiento y educación superior, partiendo de la percepción de los académicos sobre la relación de los programas de evaluación del trabajo académico y su influencia en la conformación de un perfil académico profesional de los docentes para la sociedad del conocimiento.

Programa de estímulos: la construcción de un perfil académico

En los últimos años se ha caracterizado el desarrollo de los sistemas económicos y de educación superior por una serie de transformaciones perfilando el futuro económico, social y político, y en este contexto, el desarrollo prospectivo de los sistemas e instituciones de educación superior.

Y dentro del actual contexto global se observan los cambios requeridos para los sistemas de educación terciario siendo uno de ellos avanzar e innovar para contribuir al crecimiento económico y en el desarrollo de competencias emergentes para la producción, generación, difusión e intercambio del conocimiento.

La relevancia actual de las IES es el hecho de que el conocimiento ha llegado a ser el factor más importante de competitividad, desarrollo y crecimiento económico de las naciones; por esta razón, el planteamiento de la imperiosa necesidad de avanzar e innovar su función y estructura, así como la generación de nuevos esquemas de financiamiento.

Dentro del contexto global una de las funciones que se le confiere a la educación superior es su participación en la construcción de la sociedad del conocimiento, por lo que serán las responsables de la formación de recursos humanos con competencias de creatividad, desarrollo y capacidad analítica y comprensiva, así como también serán las generadoras del nuevo conocimiento, el cual será aplicado para la resolución de problemas sociales, tecnológicos y, por ende, económicos.

Otro aspecto que deberán innovar serán los procesos de enseñanza cuya conducción de aprendizajes estarán basados en procesos de autoaprendizaje, así como la generación de habilidades para la adquisición de aprendizaje continuo, conocimiento e información, además de contar con el desarrollo, uso y conocimiento de las nuevas tecnologías.

Ante el anterior contexto de la relación globalización, sociedad del conocimiento y educación superior, las transformaciones que se han iniciado en los diferentes países han tenido relación con las propuestas de diagnósticos de los organismos internacionales, principalmente la Organización de las Naciones

Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) y Banco Mundial, pero también a partir del diseño de políticas públicas que los estados han realizado para la educación superior, las cuales han influido en el funcionamiento de las instituciones y en los roles de los diferentes sujetos que en ellas coexisten.

En el caso de México, se han perfilado las políticas públicas para educación terciaria en las dos últimas décadas, donde se pone en el centro estrategias y acciones para el mejoramiento de la calidad de la educación y sobresaliendo las políticas dirigidas al profesorado, como son la de profesionalización y mejoramiento de los cuerpos de académicos¹.

A inicios de los noventa las políticas dirigidas para la profesionalización de los académicos de educación superior fueron las relacionadas con la formación disciplinaria a partir de la obtención de grados académicos de maestría y doctorado, iniciar procesos de consolidación de grupos disciplinarios y de la carrera académica, así como consolidar a nivel de las regiones los grupos de académicos iniciando procesos de intercambio interinstitucional y, como una política urgente y necesaria, se planteaba la necesidad de retribución salarial que permitiera mejorar los ingresos de los cuerpos de académicos para evitar, con ello, la emigración a otros mercados laborales; esto último a través de la implementación de la evaluación del desempeño a cambio de estímulos económicos (programas de evaluación del desempeño docente).

Lo anterior se planteaba con el objetivo de fortalecer la calidad y contar con sistemas de educación competitivos que pudieran participar en el desarrollo económico, pero también era una visión de futuro sobre el desarrollo de los SES.

A inicios de la presente década, se pone de nueva cuenta por el Plan Nacional de Educación 2001-2006 y por ANUIES (2000b) para el avance hacia la consolidación de la calidad y la participación las IES en el desarrollo y crecimiento económico a los académicos, planteando de nueva cuenta la consolidación de este actor a partir de formar cuerpos académicos que tendrán como finalidad la agrupación de académicos de carrera, de disciplinas comunes o de manera interdisciplinaria, a nivel de las instituciones de los estados, así como en el contexto nacional e internacional, ya que los cuerpos académicos permitirán la generación, intercambio y difusión del conocimiento, pero también coadyuvará, principalmente, en la formación profesional requerida para que los egresados participen en el desarrollo económico dentro del contexto global, así como en la prospectiva de la sociedad del conocimiento.

En este sentido, se plantea la relación entre las políticas de evaluación dirigidas a los académicos a través de los programas de estímulos al desempeño docente y su relación con la construcción de un perfil académico que permita la participación en la construcción de la sociedad del conocimiento.

Universidad de Sonora, evaluación de los académicos y Sociedad del Conocimiento

La implementación la evaluación académica, a través de los programas de estímulos al desempeño docente, a una década de implementación en la UNISON, no han contribuido a la formación de un perfil académico idóneo para la participación en la construcción prospectiva de la sociedad del conocimiento, por no contar, la institución, con los soportes necesarios para lograrlo.

La anterior afirmación, se sustenta en las ausencias que los académicos perciben sobre:

- Interés institucional por su recurso humano y por el conocimiento que éstos producen.
- Condiciones adecuadas para el trabajo académico.
- Inversión en la formación de programas docentes de apoyo al mejoramiento didáctico y pedagógico.
- Apoyo a la difusión del conocimiento.
- Apoyo a la docencia e investigación.
- Exclusión a partir de diciembre del 2002 de los generadores de conocimiento (investigadores).
- Vinculación con sectores productivos.

1 *Ver capítulo II, apartado de políticas públicas de académicos en IES en México.*

Es indispensable, según los docentes, contar con los soportes necesarios para que el PEDD influya positivamente en la formación de un perfil de los académicos para la participación en la Sociedad del Conocimiento.

Interés institucional por su recurso humano y por su producción de conocimiento

La opinión al respecto es que la política de evaluación no se ha visto apoyada por iniciativas institucionales donde el recurso humano (académicos) se haya puesto en el centro como aquel que consolidará la calidad en la institución y su desarrollo prospectivo.

A nivel de discurso y acción institucional se diseña la consolidación de las plantas de académicos con el apoyo de recursos externos para lograr este objetivo², sin embargo no logran construir en la mentalidad del académico una percepción positiva sobre la relevancia de estos para la institución.

En la UNISON, es a partir del plan institucional 1993-1997 que la participación de los académicos era prioritaria para el desarrollo futuro de las instituciones, en el contexto de globalización; en el plan institucional 1997-2000 se prevé que para avanzar hacia la calidad y el fortalecimiento académico se tendrían que consolidar las plantas académicas a través de la superación e infraestructura de apoyo a la docencia; de igual manera en el plan de desarrollo institucional 2000-2005 se prevé necesidad de su participación para avanzar hacia la sociedad del conocimiento³.

Se observa que pese al diseño e implementación de políticas para el desarrollo institucional, donde se pone en el centro al académico como recurso humano, así como el realizar gestiones para avanzar en los soportes necesarios e infraestructura que apoyen un mejor desempeño de las funciones de docencia, investigación y difusión, así como el de innovar sus procesos de enseñanza y de aprendizaje, la valoración de los académicos sobre ello es que ha habido una ausencia al respecto.

En ese sentido, la percepción que uno tiene como académico es que, no es tanto la sub-evaluación del sistema de becas al estímulo, sino que es general a la institución; a la institución formalmente le interesa un carajo la productividad y la calidad de lo hacemos; es más, no tiene una idea exacta del nivel, relevancia, significancia y trascendencia de la productividad que hace el sujeto. (Profesor Investigador, División de Ciencias Exactas y Naturales, Titular C)

Entonces yo creo que a las autoridades no les interesa realmente si tiene profesores académicos que publican en revistas de circulación internacional con estricto arbitraje de pares, de la más alta calidad; de hecho creo que no se percata de la significancia de la creación del conocimiento que hace su propio personal académico; luego entonces el descuido deliberado que se hace de un patrimonio que es el conocimiento que estamos generando; la Universidad no está incorporada en darle ese valor al conocimiento y en función de eso estamos sub-evaluados, realmente a nadie le interesa lo que hacemos institucionalmente hablando. (Profesor Investigador, División de Ciencias Exactas y Naturales, Titular C)

La percepción de los académicos sobre la no relevancia de ellos como recurso humano para la institución, así como el de su productividad y calidad de la misma, así como el no interés por la creación de conocimiento y su difusión lo relacionan con el descuido institucional no solo de este conocimiento, sino el valor que éste tiene en la sociedad actual y por lo tanto como una de las características de la sociedad del conocimiento.

2 Ver capítulo II, apartado sobre transformaciones en la UNISON.

3 Ver capítulo II, incorporación de las políticas públicas de evaluación en la Universidad de Sonora.

El anterior reclamo vendría a oponerse a los objetivos planteados en el plan de desarrollo institucional 2001-2005, donde se parte de que la universidad debe avanzar hacia la prospectiva de la sociedad del conocimiento y hacia el avance de las nuevas tecnologías de la comunicación e información (Ortega, 2001a).

Lo vertido en los anteriores testimonios se puede relacionar con lo señalado por la Secretaría Académica de la universidad cuando dice:

[...] estamos en un punto en donde no queremos decir que tan bien o que tan mal han funcionado las evaluaciones respecto al reglamento. Lo que no sé qué tan benéfico haya sido esto, lo que tiene que pensar la universidad es si efectivamente esas actividades que están ahí marcan el rumbo futuro de la Universidad... la institución tiene un instrumento valioso para guiar el trabajo de sus académicos, nos hace falta mucho trabajo necesitamos ponernos de acuerdo en ello... no es suficiente que esté ahí plasmado [...]. (Secretario General Académico, UNISON, 2001-2005)

Lo anterior hace referencia al hecho de que la institución ha implementado el PEDD con actividades que evalúan la productividad, calidad y permanencia del personal, pero se desconoce, con certeza su impacto en los objetivos del programa, así como en el desarrollo futuro de la propia institución.

A partir de la segunda mitad de los ochenta en el diseño de políticas públicas para educación superior se pone en el centro la necesidad de profesionalizar los cuerpos de académicos, así como la modernización institucional, por ser los académicos el recurso humano que se debería mejorar para lograr el avance prospectivo del sistema y de las IES, orientando ello hacia la calidad de la educación superior ante el nuevo contexto económico, social y político que se presentaba, y la necesidad del desarrollo de las IES para el crecimiento económico, en esta posición incursiona la UNISON pero la valoración sobre este aspecto, de parte de los académicos, es negativa.

Condiciones adecuadas para el trabajo académico

Respecto a condiciones son referidas, principalmente, a los tipos de académicos que conforman la planta de profesores de carrera, lo cual se vincula directamente con las oportunidades de participar en los procesos de evaluación de la productividad y por otra parte, las condiciones para participar en actividades diferentes a la docencia como son la generación y difusión del conocimiento.

De las condiciones adecuadas para un mejor desempeño se plantearon como políticas públicas el aumento del número de profesores de carrera y, el mejoramiento de la infraestructura para el desarrollo de actividades de docencia e investigación (PROMEP), lo anterior a partir de este programa y a través de fondos especiales para el desarrollo de la infraestructura de las IES.

En la implementación de este tipo de políticas la UNISON tuvo una activa participación de 1991 al 2000⁴ donde el financiamiento fue preferentemente a partir de estos apoyos especiales del gobierno federal.

Referente al incremento de maestros de carrera hubo un aumento en la creación de nuevas plazas en el periodo señalado, pero aún sigue predominando, igual que a nivel nacional, el profesor de asignatura.

En el caso del tipo de profesor de carrera, en la UNISON, en esta década se ha venido diversificando, generando una diferenciación en esta comunidad por tipo de profesor de carrera, carga laboral e ingresos, diferencias no contempladas en las formas de evaluación con el PEDD.

4 Ver capítulo III, apartado de transformaciones de la Universidad de Sonora.

Condiciones por tipo de maestro

La tendencia ha sido hacia las mejoras de condiciones para el desempeño de la docencia, lo cual es un aspecto que aún se tiene que analizar en busca de nuevas estrategias que permita el desempeño de la profesión académica en condiciones más igualitarias y menos diferenciadas entre el gremio, ya que la diferenciación no solo agudiza la no consolidación de grupos institucionales de trabajo, sino la conformación de élites y, la no incidencia en dos aspectos que son básicos para la participación en la construcción de la sociedad del conocimiento, una sería la formación de recursos humanos con capacidades y competencias emergentes y, contar con condiciones adecuadas que permitan tanto la innovación de procesos de aprendizajes como la participación de un mayor número de académicos en actividades de generación, intercambio y difusión de nuevo conocimiento.

Entonces yo si quisiera que se hiciera una consideración ahí a la cuestión, porque estoy hablando por los “ajustes de contratación”, que somos muchos, que es la salida que le dio la universidad porque no tenía tiempos completos; ojalá en un futuro nos hiciéramos como los tiempos completos... que creo que no, al contrario, ahorita nos están cerrando los grupos, si he llegado a tener un grupo de veintitantos ó 15 ó 16, me lo cerraron, y me mandaron a un grupo de 7 a 8 de la noche... o sea así está ahorita la universidad con nosotros; no tenemos gran oportunidad de hacer todo este tipo de investigación, publicación, desarrollo, participación en programas..., no se puede porque no tenemos tiempo. Entonces yo si quisiera que se hiciera un ajuste a los ajustes, en contratación [...]. (Maestra de Tiempo Completo “Ajuste de contratación”⁵, División de Ciencias Sociales, Titular A)

El tipo de profesor que predomina es el dedicado a las áreas de docencia y, en menor medida, aquellos dedicados a la producción de conocimiento y a la gestión.

Apoyo para la docencia

De las innovaciones que se plantean en las IES para la participación en el crecimiento económico y en la propia sociedad del conocimiento es el de innovar los modelos de enseñanza, presentando un cambio hacia modelos basados en el aprendizaje, donde la función sea la transmisión del conocimiento del alumno, pero fundamentalmente el desarrollo de habilidades para el acceso de éste, por lo tanto, sería necesario no solo el cambio de modelo sino contar con los recursos de financiamiento necesarios para ello.

[...] pero resulta que para encontrar un condenado proyector de transparencias en toda la escuela es “una lata” y resulta que el que está reprobado es el maestro... o sea, es ilógico que quieran evaluar a un maestro en su desempeño docente, cuando no tiene ni siquiera un pizarrón bueno, y luego es alérgico al polvo del gis, el escritorio que tiene está en pésimas condiciones, los alumnos tienen que andar arrastrando los mesa-bancos porque se les caen las paletas, y luego estar a 400C de temperatura sin refrigeración a las 2 y media de la tarde [...]. (Maestro de Tiempo Completo, División de Químico Biológicas y de la Salud, Asociado C)

El docente que demanda este contexto de sociedad de la información, del conocimiento, es un docente muy lejano dentro de las universidades, en general seguimos siendo los docentes tradicionales, el modelo centrado en el discurso y en el aula básicamente, muy lejos del modelo educativo donde el aprender sea la línea vertebral, este donde se centre en el alumno el modelo se centra en la enseñanza, estamos muy lejos de un modelo

5 Las plazas de ajuste de contratación son profesores de tiempo completo, pero su carga académica es de 25 horas aula.

educativo donde la atención al alumnos sea la columna vertebral, creo que por ahí nos hace falta mucho construir, en términos de perfiles docentes, y creo más en que en términos institucionales no hay soportes serios que nos permitan avanzar hacia eso. (Maestra de Tiempo Completo, División de Ciencias Sociales, Titular A)

La percepción es que no se podría avanzar hacia modelos basados en el aprendizaje, los cuales serían innovadores, si no se cuenta con las condiciones tanto laborales, como de infraestructura para lograrlo, por lo que dificultaría lograr la participación de los docentes en la formación de egresados con pensamiento estratégico y prospectivo requeridos para los actuales escenarios y futuros.

Como también no podrán incidir en el avance de los índices de desarrollo humano donde un indicador principal es el desarrollo de las capacidades de los individuos que les permita participar en el contexto económico.

Apoyo para la investigación

El desarrollo del conocimiento científico, así como su aplicación y uso para el desarrollo social es esencial, por lo que dentro de la prospectiva de la sociedad del conocimiento, es indispensable para su avance no solo la innovación de las instituciones, sino debe ir a la par con el desarrollo de nuevo conocimiento, ya que es vital para ello el conocimiento que posean los individuos, el cual debe estar en constante innovación y su principal relevancia será la aplicación del mismo, por tal razón la prioridad de invertir en investigación al interior de estas instituciones.

A lo que he visto ahí en el departamento, que llegan maestros con sus doctorados, con sus maestrías, con todo lo nuevo que ellos han captado por esos estudios... y llegan como muchas ganas y empiezan bien, y de repente no tienen el apoyo en la coordinación (“que no hay dinero, que no hay esto, que no se puede”), o simplemente que no estás dentro de proyectos que generen dinero, entonces no se te puede dar nada; no hay apoyo [...]. (MTC, División de Ciencias Químico Biológicas y de la Salud, sin dato)

[...] la universidad no ha tomado su responsabilidad clara y como debería de ser; porque dentro de las tres actividades sustanciales: que es investigación, academia y difusión... pues no toma el papel como debería de ser, por ejemplo en el área de investigación como dice el maestro... no hay apoyos, tienes problemas hasta para encontrar un enchufe o una extensión que la necesitas para que el aparato funcione, cosas por el estilo; y desde el punto de vista docente. (MTC, División de Ciencias Exactas, Titular B)

El PEDD evalúa distinciones, siendo una de ellas el pertenecer al SNI y proyectos académicos de investigación, siempre y cuando tengan financiamiento, quedando clasificados en proyectos aprobados y con financiamiento por instancias nacionales o internacionales, proyectos con financiamiento a través de convenios con organismos externos a la universidad, y proyectos con financiamiento interno, aprobado por instancias de la UNISON (2003).

Contempla los proyectos de colaboración o prestación de servicios con los sectores privado, público y social, además de incluir la obtención de patentes para la UNISON.

Se contempla la investigación y la creación de patentes en el proceso de evaluación, aspectos para el desarrollo de la sociedad del conocimiento, en la medida que ambos permiten la creación de nuevo conocimiento, así como el aprendizaje social (capacidad nacional de conocimiento de ciencia y tecnología), por lo cual es necesario la inversión de las instituciones para ello.

Se opina que los recursos no han sido los suficientes para avanzar en el desarrollo y generación del conocimiento por una parte, y por otra el hecho de depender fuertemente de financiamiento a través de

fondos a concurso para la investigación, ha traído como consecuencia no avanzar de manera adecuada en la generación de conocimiento y en la consolidación de los académicos encargados a las tareas de investigación, además de percibirse falta de motivación para el desarrollo de esta función a partir de la institución y del propio programa de becas al desempeño académico.

Exclusión de los generadores de conocimiento (investigadores)

Las políticas reconocidas para estimular la investigación y la consolidación de generadores de conocimiento (investigadores), a través de procesos de evaluación de la productividad, es el surgimiento en 1984 del SNI, así como apoyos a través de recursos especiales por programas como SUPERA/ANUIES, FOMES, PROMEP y el PEDD, dentro de estas políticas para el desarrollo de la investigación en IES se adscribe la UNISON, pero se coincide con lo vertido en el punto anterior, que los programas de apoyos especiales generan la diferenciación así como la insatisfacción en aquellos que no logran incorporarse a dichos programas, por no contar con los recursos financieros para la producción de conocimiento.

Con relación a la falta de apoyo financiero que perciben los profesores y profesores-investigadores, respecto al programa de becas al desempeño académico, es a causa de que se les evalúa una actividad sin los soportes y recursos necesarios para llevarla a cabo.

Uno de los objetivos del PEDD es el de estimular el desempeño de las tareas de docencia, investigación y gestión. Es a partir del reglamento aprobado en el 2001 que son excluidos los generadores de conocimiento que no tengan asignada carga docente, originando un problema más de interacciones entre la “élite” conformada en este mercado laboral, la que es representada por aquellos académicos que tienen nombramiento de investigador, y el grupo que se dedican preferentemente a la docencia como es el maestro de asignatura, ya que ven invadido su espacio laboral si exigen los primeros carga docente.

Pero también, esto último causa inconformidad y desmotivación en los investigadores por no recibir un estímulo del PEDD por su producción anual.

Anteriormente nos daban la posibilidad de equivalencias, nos aceptaban un cierto número de proyectos de investigación por horas clase, teníamos equivalencias donde podíamos entrar o podíamos pertenecer a este proyecto, pero a partir de hace dos años ya de plano nos eliminaron de esas equivalencias que teníamos. (Investigador, División de Ciencias Químico Biológicas y de la Salud, Titular C)

[...] y luego a los investigadores los sacan del programa porque no dan clase) ahorita decía la maestra que a los del DITUS, y los del DIPA⁶[...] pues resulta que ellos también quedaron fuera porque no dan clases [...]. (Maestro de Tiempo Completo, División de Ciencias Químico Biológicas y de la Salud, Asociado C)

Por otra parte, la incongruencia y contradicción que se señala es que no estimula la investigación, entonces si no aumenta la producción de conocimiento cómo se quieren consolidar cuerpos académicos, que las IES participen a través de la generación de nuevo conocimiento en el desarrollo económico del país y si la base de la sociedad del conocimiento es éste, ¿cómo pueden incidir los académicos en ella?, y ¿cómo el PEDD pretende incidir en el desarrollo de la investigación a través de las actividades que exige a los académicos, si los requisitos de ingresos están siendo excluyentes para los productores de conocimiento?

6 Departamento de Investigaciones Científicas y Tecnológicas de la Universidad de Sonora (DICTUS) y Departamento de Investigación y Posgrado en Alimentos (DIPA), caracterizados por la consolidación de sus plantas académicas en investigación.

Tecnologías para innovar el desempeño docente

De las transformaciones de los SES es innovar en las capacidades de desarrollo del conocimiento, así como su uso e intercambio, sus modelos de aprendizaje y las formas de adquirir, transmitir y difundir el conocimiento con el desarrollo y uso de las nuevas tecnologías, así como el incremento de recursos para lograrlo. Esto plantea, como una característica para la construcción de la sociedad del conocimiento, la necesidad de que la educación introduzca nuevas tecnologías de la información y redes informáticas, que le permita su avance de interconexión entre instituciones, centros generadores de conocimiento, así como la inmediatez del intercambio de éstos.

La Universidad de Sonora se planteó, desde inicios de los noventa, innovar en sus sistemas de comunicación interna; primeramente, contar con soportes tecnológicos que le permitieran agilizar sus procesos administrativos, posteriormente, el desarrollo de redes de información y adquisición de equipo para la agilización de uso de consulta de acervos, como fueron las innovaciones a nivel de sus centros bibliotecarios; más adelante, proporcionar equipo al alumnado a través de la iniciativa de centros cómputo colectivos; asimismo, el equipamiento individual (asignación de equipo cómputo) del personal académico con categoría de profesor de carrera, meta que no se ha cubierto y que se agudiza si se considera que a inicios del 2002 de un total de 2,017 profesores se contaba con 1,321 equipos de cómputo⁷, y por otra parte, no han logrado avanzar en la introducción de las NTIC al interior de las aulas, donde se lleva a cabo, prioritariamente, el proceso de formación de los alumnos adscritos a esta institución.

[...] ahora que estuvimos en una reunión el día viernes sobre los lineamientos para un nuevo modelo educativo y curricular, dice uno de los maestros precisamente de este departamento: “cómo hablar de nuevas tecnologías, si no tenemos ni siquiera pizarrones funcionales”, y yo digo: cómo ahorita soy consejera académica, soy presidenta de academia y soy maestra de seminario, y no tengo donde poner los libros, no tengo una computadora, me traigo la mía y tuve que comprar otra para mi casa [...]. (Maestra de Tiempo Completo, División de Ciencias Sociales, Titular B)

Se presentó un avance en la introducción de tecnología de comunicación e informática para sus diferentes usos en la UNISON, adquirida principalmente con fondos especiales otorgados por FOMES y PROMEP de 1993 al 2002, sin embargo, hay mucho por avanzar en este aspecto para que el profesorado cuente con los soportes necesarios de este tipo de tecnología para el desarrollo de sus diferentes funciones pero, principalmente, para la innovación de los procesos de aprendizaje y autoaprendizaje.

El PEDD evalúa, como una de las actividades, el diseño de programas de educación a distancia, el uso y elaboración de material de apoyo didáctico a través de paquetería computacional, pero no se ha cubierto esta necesidad para que esas funciones se desarrollen por todo el profesorado. Por otra parte se observa la no relación PEDD y la participación de los docentes en los procesos innovadores que se requieren para la formación profesional, así como también se percibe que con esta falta de soportes se influye escasamente en el perfil docente deseado para participar en la sociedad del conocimiento.

Inversión en la formación de programas docentes de apoyo al mejoramiento didáctico y pedagógico

La inversión en programas de formación tiene relación con el rubro analizado en el apartado anterior de profesionalización, en el sentido de que si se requiere de un docente de alto nivel dedicado con excelencia y calidad a tareas de docencia, investigación y difusión, así como de su participación en la consolidación de cuerpos académicos, preferentemente a través de los programas de estímulos al desempeño académico

⁷ Los equipos asignados muestran diferencias respecto a vigencia, si cuenta o no con impresora, tipo de impresora, si se está conectado o no a Internet, etc. Ver capítulo II, Innovaciones en infraestructura en la UNISON.

que se ha planteado en el pasado y para el futuro motivarlos a través del incremento económico de sus ingresos, se opina en el caso de la comunidad académica de la UNISON que no se ha incidido en ello.

En este apartado se cruzan varios aspectos:

- No vinculación de una política de formación y actualización para el desarrollo de actividades de docencia de calidad con el programa de estímulos al desempeño.
- Falta de financiamiento para inversión de programas de formación y actualización docente.
- Falta de soportes para actividades de asesoría a alumnos, como una de las actividades de apoyo a la docencia.

No vinculación de una política de formación y actualización para el desarrollo de actividades de docencia de calidad con el programa de estímulos al desempeño

El PEDD evalúa la actualización didáctica y disciplinaria en modalidades de diplomados o cursos. De acuerdo a la formación docente, incluye los cursos recibidos dentro del programa institucional de tutorías, el cual se implementa en la UNISON a partir del 2002.

A partir del proceso anterior se evalúa la actualización de los académicos, pero también son evaluados por los alumnos quienes designan puntuación al desempeño docente, con una guía de evaluación, la cual señala como instrucción lo siguiente “con el propósito de asegurar una información correcta que pueda conducir al mejoramiento del proceso enseñanza-aprendizaje, le pedimos que emita su opinión, de la manera más honesta, sobre el desempeño docente” (UNISON, 2003, p.7), donde el maestro es evaluado por sus alumnos sobre metodologías de aprendizaje, utilización de nuevas tecnologías educativas, asesorías extra clase, etc.

Haciendo explícito, este personal, la no vinculación de una política de formación y actualización para desarrollar la docencia de calidad que el programa de estímulos evalúa.

[...] por una parte se nos exige “tienes que ser buen académico”, ser buen académico con ciertos rubros que son muy dudosos a veces, se nos dice que nos va a dar cierto incremento salarial, o puede darte una beca; pero por otra parte se ha descuidado también, el que se nos facilite tener acceso a cursos que en realidad nos hagan mejores académicos [...]. (Maestro de Tiempo Completo, División de Humanidades y Bellas Artes, Asociado D) Entonces entramos aquí por una formación, pero no como maestros, nuestra formación no es como docentes, sino del área específica; eso no garantiza que seamos buenos docentes, podremos ser buenos investigadores en esa área, pero no significa que la manera de transmitir nuestros conocimientos sea la adecuada. (Maestro de Tiempo Completo, División de Ciencias Exactas, Titular B)

Por lo tanto se debe invertir en programas que permitan la consolidación de un buen desempeño docente coadyuvando en los procesos de aprendizaje del recurso humano en formación (alumno).

Falta de financiamiento para inversión de programas de formación y actualización docente

La urgencia de financiamiento destinado a programas de formación y actualización es una recurrencia en los testimonios vertidos al respecto, lo que es necesario si se quiere mejorar los perfiles del personal académico de esta institución y pretender que impartan formación de calidad.

Está el programa de evaluación, están los estímulos, pero hay muchos huecos lo que se ve es otra cosa pero no en términos reales y formales, ya que no hay una estructura de soporte, ahí se mencionaban los cursos de actualización docente en la universidad como plan institucional ¡desaparecieron! y se dejaron que los departamentos organizaran con los pocos recursos del presupuesto del departamento, organizaran cursos de formación,

esta es una de las grandes incongruencias donde estamos orientando al perfil docente a hacernos menos competitivos que nos pone en desventaja como docentes con otras universidades. (Maestra de Tiempo Completo “Ajuste de contratación”, División de Ciencias Económicas Administrativas, Asociado A).

[...] no podemos estar por un lado exigiendo que los maestros publiquen libros, cuando lo primero que no hay es recursos para publicar libros; no se nos puede estar pidiendo que desarrollemos materiales didáctico-pedagógicos, cuando no tenemos tal vez alguien que nos asiste en lo didáctico y en lo pedagógico. (Maestro de Tiempo Completo, División de Ciencias Sociales, Titular B)

Si se quiere construir un perfil académico de primer nivel, con competencias y habilidades que le permitan difundir e intercambiar prácticas y conocimiento, se tendrán que analizar los requerimientos para lograrlo.

Falta de soportes para actividades de asesoría a alumnos, como una de las actividades de apoyo a la docencia

El trabajo de asesoría al alumno, como parte de su formación profesional, es una de las actividades que realiza el académico y es evaluada dentro del rubro productividad docente por el programa, las cuales se dividen en asesorías de procesos de titulación, asesorías de programas de extensión y asesoría extra clase, señalando que se carece de las condiciones adecuadas para llevarlas a cabo.

Lo anterior también se advierte en el caso del programa de tutorías, que se inicia asignándole un determinado número de alumnos a cada profesor de carrera, partiendo de que se implementa dicho programa sin preparar los escenarios para llevarlo a cabo, para el académico, y también para el alumno.

Lo anterior repercute en el desempeño del profesorado, en su evaluación, en la formación de calidad de los futuros profesionistas y, por lo tanto, en la consolidación de un perfil académico requerido.

[...] y a nosotros no se nos toma en cuenta, a pesar de que estamos constantemente en el laboratorio, que llegan muestras, que hay que realizar técnicas o proyectos de tesis de licenciatura o de maestría, y estamos encargados de ayudar al estudiante, está bien yo no digo que no, pero... no tanto un estímulo personal para mí, sino que viera yo que mi laboratorio donde estoy trabajando estuviera mejor, tuviera mejores condiciones. (Profesora-Investigadora, División de Químico Biológicas y de la Salud, Titular A)

Por último, se observa una relación entre lo que se pretende evaluar en términos de actividades de apoyo a la docencia, como es el diseño y uso de material de apoyo didáctico, así como la evaluación que el alumnado realiza a través del uso del cuestionario donde preferentemente se le evalúan al académico los aspectos didácticos y pedagógicos; y en la percepción del académico está la manifestación de inconformidad en el hecho de que le piden rendir cuentas de una actividad para la cual considera no tener el apoyo institucional para su buen desempeño.

Lo anterior es un problema si se relaciona que el recurso humano que formen principalmente las IES será de vital relevancia para el desarrollo económico y crecimiento de las sociedades del conocimiento.

Falta de apoyo a la difusión del conocimiento

La publicación de artículos y libros es una de las actividades que evalúa el programa de estímulos, en el rubro productividad; dicha actividad debe estar relacionada con docencia e investigación.

El tipo de publicación solicitada se divide en: con arbitraje y sin arbitraje, además se clasifican por ediciones internacionales, nacionales, y editorial UNISON, variando los puntajes según el tipo y clasificación

del producto publicado. Lo anterior prueba que se evalúa la difusión del conocimiento a través de la publicación del mismo, pero opinan los académicos que hace falta un programa de difusión y extensión del conocimiento generado a través de la práctica docente y productos de investigaciones.

[...] yo creo que ya es necesario si queremos tomar con seriedad estos programas de estímulos al desempeño, se acompañen de otros soportes, de otros apoyos donde el maestro que realmente tenga una producción publicada, sea a través de lo que podrá hacer en la medida que existan las facilidades para ello. (Maestro de Tiempo Completo, División de Ciencias Sociales, sin dato)

[...] pero no tuvo un programa editorial, el investigador donde publica, anda buscando donde publicar en otras partes [...]. (Maestro de Tiempo Completo, División de Ciencias Sociales, sin dato)

Por lo tanto se requiere de la infraestructura y soportes necesarios que permitan la difusión constante del conocimiento generado en la institución, lo que facilitará los intercambios de éste entre redes de profesores e investigadores a nivel institucional, interinstitucional, nacional como internacionalmente.

Vinculación con sectores productivos

La institución ha venido planeando consolidar la vinculación y el intercambio, a través de varias acciones:

- Intercambio con instituciones y cooperación con éstas en el contexto nacional e internacional.
- Firma de convenios interinstitucionales para el fortalecimiento del profesorado, a través de educación continua, asesorías y estancias.
- Firma de convenios de colaboración académica y cultural, convenios de intercambio académico y de cooperación científica, así como vinculación con sectores sociales y productivos.

El objetivo de la vinculación ha sido fortalecer la actividad académica con los sectores sociales, así como con los productivos y, por otra parte, que ello impacte en la formación profesional.

Se opina que el objetivo de vinculación no se logra, por lo tanto, la producción de conocimiento, así como el servicio que se puede prestar en la solución de problemas en los diferentes sectores no se logra alcanzar.

Siendo fundamental para esta comunidad, vincular su práctica de docencia e investigación con el sector productivo y éste influya en la formación práctica del estudiantado.

Entonces no sé, generando compromisos ante la universidad de diplomados por ejemplo, de qué manera podría apoyar a las diferentes instituciones que hacen investigación, dentro de las escuelas y nosotros también como universidad, también nos podemos vincular con el sector social, porque estamos sacando muchos estudiantes que no tienen trabajo, y son subempleados. Entonces no estamos viendo ninguna de las actividades sustanciales que nosotros hacemos como maestros de la universidad. (Maestro de Tiempo Completo, División de Ciencias Sociales, sin dato)

Se plantea la necesidad de vinculación, a través de convenios, con la prestación de diferentes servicios, de parte de los académicos, haciendo alusión a la importancia de vincularse con empleadores para la formación de los estudiantes, pues estas actividades son vistas como aquellas que no contempla, de manera general, la institución.

Se puede concluir que la evaluación del personal académico de la Universidad de Sonora, se orienta a partir del contexto de globalización, los lineamientos y propuestas de los organismos internacionales, planteándose el mejoramiento de la calidad a través del desempeño de los académicos.

A diez años de evaluación del trabajo académico, a partir de los programas de estímulos, se percibe que no hay un proceso de evaluación adecuado que permita conocer la productividad de los académicos para su mejoramiento.

Estos programas de evaluación no influyeron en la conformación de un perfil profesional del académico que le permita participar en la construcción de la sociedad del conocimiento.

Se observa que se han evaluado actividades relacionadas con la formación prospectiva de un perfil académico para la sociedad del conocimiento, pero han faltado los soportes necesarios para avanzar hacia él con un mejor desempeño de la docencia, investigación, difusión y gestión, así como en la innovación de los procesos de enseñanza-aprendizaje que coadyuven en una mejor formación profesional del futuro egresado.

La institución ha iniciado procesos de transformación e innovación con apoyos de recursos extraordinarios, sin embargo no han impactado en la magnitud que los académicos desearían en la transformación de su perfil y mejoramiento del proceso de trabajo.

Esta comunidad académica posee conocimiento sobre el perfil docente requerido para su participación en la sociedad del conocimiento, por lo tanto señala los soportes y la necesidad de financiamiento, como dos factores fundamentales para lograr que la evaluación del desempeño docente incida en la formación del perfil académico, que les permita participar en la prospectiva de la sociedad del conocimiento a partir de las IES.

Por último, se puede señalar que la pregunta inicial sobre la relación productividad de los académicos, a partir de la incorporación de las políticas públicas de evaluación, y su impacto en la formación de un perfil docente para la sociedad del conocimiento queda resuelto de la siguiente manera:

- Se implementó la política de evaluación del desempeño docente induciendo la productividad a actividades relacionadas con un perfil deseado para la sociedad del conocimiento, no lográndose conformar en esta década de evaluación del desempeño, por la falta de financiamiento que solventara soportes e infraestructura necesarios para un mejor desempeño del académico evaluado.
- La universidad, como institución que implementa la política de evaluación, ha logrado avanzar en el mejoramiento de condiciones de trabajo, estabilidad laboral, introducción de nuevas tecnologías de la comunicación y en la profesionalización del personal docente, pero no a la par de la implementación del proceso de evaluación, por lo tanto se percibe, por esta comunidad, falta de requerimientos vitales para lograr una producción de calidad y la conformación del perfil académico deseado para la sociedad del conocimiento.

Capítulo V

PARTICIPACIÓN SINDICAL EN LA IMPLEMENTACIÓN DE LA POLÍTICA DE EVALUACIÓN AL DESEMPEÑO DOCENTE

Los objetivos de este capítulo tienen relación con dos aspectos, uno de ellos es el hecho de que el PEDD ha influido en la pérdida de capacidad de negociación con relación a la obtención de alzas salariales para los académicos, quitándole poder e influencia a la organización sindical; el otro aspecto es la falta de respuestas políticas de los académicos hacia la implementación de la evaluación de su desempeño, por lo que se plantea conocer la percepción de los académicos sobre:

- La participación del sindicato respecto a las mejoras salariales.
- La participación del STAUS en el Programa de Estímulos al Desempeño Docente (PEDD) de la Universidad de Sonora.

Y la percepción de los líderes sindicales del periodo 1993-2002 respecto a:

- Su gestión para mejorar los salarios de sus agremiados y la influencia de la política de evaluación de los académicos en la participación sindical, esto a partir de la entrevista a los representantes sindicales y revisión documental.
- La participación colectiva en la vida sindical de sus agremiados a partir del ingreso al PEDD.
- La relación evaluación académica, a través de los programas de estímulos, y la construcción de un perfil docente para la sociedad del conocimiento.

Sindicato de Trabajadores Académicos de la Universidad de Sonora (STAUS) y su participación en el Programa de estímulos el desempeño docente (PEDD)

El STAUS, se funda el 09 de diciembre de 1976 ganando su titularidad a través de un recuento en 1984. El número de agremiados fue en aumento a partir de 1982 con la salida de la rectoría del Lic. Alfonso Castellanos Idiáquez, agrupando en la actualidad aproximadamente 2,000 agremiados.

A más de 25 años de trayectoria, el STAUS en el presente es la única organización sindical que representa a los trabajadores académicos en la UNISON.

Los académicos tienen una percepción positiva sobre la participación de los diferentes Comités Ejecutivos del STAUS, en relación a la implementación de programas de evaluación docente; sin embargo, se realizan algunas propuestas para STAUS, pues se percibe que esta organización requiere de creatividad e innovación para participar en la transformación de los procesos de evaluación de sus agremiados.

Los antecedentes de participación del STAUS, son a partir del surgimiento de esta política de evaluación, pese a que uno de los lineamientos de la SESIC era que recomendaba a las IES no involucrar a las

organizaciones sindicales en estos procesos. La participación del STAUS ha ido en aumento a partir de los reglamentos de 1999 a la fecha.

Respecto a la participación, es señalada de la siguiente manera:

- Se percibe que el salario ha estado en el centro de la lucha sindical en las revisiones contractuales, y en segundo lugar la estabilidad laboral y lo académico.
- Ha participado a través de comisiones en la realización de propuestas a las autoridades universitarias sobre los reglamentos y procesos de evaluación del personal académico.
- Difusión de información sobre comportamiento del programa.
- Se señala la necesidad de que el sindicato se involucre en la elaboración de propuestas de evaluación de los programas de estímulos, así como de innovarse como institución.

El salario ha estado en el centro de la lucha sindical en las revisiones contractuales, en segundo lugar la estabilidad laboral y lo académico

El STAUS en el contexto de sindicatos universitarios quedó ubicado en la política de topes salariales, al igual que otros sectores; a partir de los ochenta su lucha ha sido orientada hacia la necesidad de avanzar en el salario más allá de los topes que estipula el gobierno, no habiendo avance en este aspecto y centrando su gestión en el logro de prestaciones que impacten en mejores niveles de vida de sus agremiados, condiciones de trabajo, así como en estabilidad laboral.

En su trayectoria se han pactado, a nivel del contrato colectivo, demandas que coadyuvan al mejoramiento académico como son: los reglamentos de ingreso, promoción y permanencia, apoyo a eventos académicos, programa de becas, etc.

Limitaciones

Por disposición y sugerencias de la SHCP y SEP se prohíbe la participación de los organismos sindicales en la política de evaluación de la productividad de los académicos, a partir de ello, los rectores de las instituciones proporcionan esta información a los sindicatos de académicos de las diferentes IES.

La anterior disposición forma parte de la reglamentación que se les solicita elaborar a cada institución para señalar en ésta la exposición de motivos, disposiciones generales, requisitos para solicitar el ingreso, así como los factores a evaluar y montos económicos.

En el caso de la Universidad de Sonora, queda estipulado en el reglamento de estímulos (periodo 1992-2002), en su artículo 6:

Los recursos asignados al Programa de Estímulos al Personal Docente de la Universidad de Sonora, se aplicarán como beneficios independientes a las remuneraciones y prestaciones establecidas contractualmente; por lo tanto no forman parte del salario, no implica ni afecta en ningún sentido, ninguna otra prestación y no estarán sujetos a ningún tipo de negociación con organismos sindicales o estudiantiles. (UNISON, 2002, p.12)

A diez años de difusión y puesta en marcha, en este tipo de programas en la UNISON los académicos tienen conocimiento de la exclusión de la organización sindical en el programa de estímulos.

Esta asignación presupuestal igual que FOMES, PROMEP, PROADU, entran por otra vía de financiamiento, al sindicato no lo toman en cuenta no tiene vela en el entierro. (Profesor de Tiempo Completo, División de Ciencias Sociales, Titular A)

Como principio, los sindicatos están fuera, no tienen injerencia y autoridad en gestión, reglamentos, por ejemplo, proponer niveles. (Profesor de Tiempo Completo, División de Ciencias Económicas y Administrativas, Titular B)

Existe el conocimiento de parte de los agremiados de que en las partidas especiales para las IES no tiene participación la organización sindical, aspecto que se ha interiorizado en esta comunidad en la medida de que la UNISON se ha incorporado a la política de rendición de cuentas a cambio de recibir recursos de los diferentes programas que han surgido.

Representación sindical

Por otra parte, las diferentes administraciones sindicales (Comités Ejecutivos) consideran que esta política de estímulos a la productividad fue diseñada por el gobierno e implementada por la institución como una forma de no aumentar los salarios y de la cual la organización sindical no participaría con propuestas y análisis.

Las políticas excluyentes para las organizaciones sindicales en los estímulos, productividad y FOMES; aspectos que se han tomado por la administración [...] se han reducido los incrementos directos al salario, que es donde nosotros tenemos participación directa. (Villanueva, 1994, p.12)

Una manera más sutil de inhibir la presencia sindical es a través de los llamados “estímulos académicos” que se traducen en una vía alterna individualizada para mejorar los ingresos, es decir una especie de reemplazo parcial de la negociación colectiva de los salarios. (Aragón, 1994, p.9)

Ellos tienen el control, o sea! ahí desde que se crearon todos los estímulos siempre han tenido un lineamiento de la SEP en el sentido de que esos estímulos no son negociables [...] aparte su origen de estos programas de evaluación docente son para limitar los incrementos salariales a los académicos, a través de ingresos adicionales a concurso. (Secretario General STAUS, periodo 1995-1997)

Bueno, creo que tiene muchos ángulos para analizarse, por un lado está el aspecto legal donde, en el caso de los estímulos en donde claramente, de acuerdo a lo que establece la Ley Federal del Trabajo, son parte del salario y debieran repercutir, digamos lo que es aguinaldo, prima vacacional, etc., sin embargo se otorgan al margen, fuera del contrato, por lo que no tienen nada que ver con este tipo de prestaciones, ese es el ángulo legal... no se aborda por los sindicatos debido al riesgo que implica el pelear que formen parte del salario, en ese sentido el gobierno, digamos, podría retirar esos recursos económicos, y los sindicatos hemos sido cautelosos en ese tipo de lucha. (Secretario General STAUS, periodo 1999-2001, 2001-2003)

Ambos sectores, agremiados y dirigencias sindicales, están conscientes de las limitaciones para incidir en el diseño e implementación de los programas de estímulos, por las disposiciones impuestas a nivel federal desde su iniciación, sin embargo, argumentan que debe ser parte de la percepción salarial porque legalmente lo es.

Estos programas sustituyen los incrementos salariales, donde las percepciones son gestadas a nivel de los individuos a través de su ingreso a los programas de estímulos, afectando el trabajo colectivo y la lucha sindical para la obtención de mejores salarios a través de negociaciones colectivas¹ (Muñoz, 2002a).

¹ Muñoz señala la importancia de analizar la no participación de los académicos en la organización sindical, así como la poca resistencia a la adaptación de políticas públicas que las IES implementan.

Repercusiones de las políticas de estímulos en la gestión sindical

Uno de los aspectos que ha repercutido de la implementación de programas de estímulos a la productividad es el desinterés del académico, de tiempo completo de carácter indeterminado, para participar en las acciones colectivas tendientes a mejorar lo salarial, laboral y académico, así como a participar en la organización sindical en acciones como asistencia a asambleas generales y querer formar parte del Comité Ejecutivo.²

Los testimonios del personal académico y de los líderes sindicales coinciden en el hecho de la repercusión negativa de estos programas en la vida sindical, aumentando con ello un desinterés por participar en diferentes comisiones, así como en elecciones de comité ejecutivo, por considerar que afectaría su dedicación a actividades que les reditúan un determinado puntaje y que les permiten incorporarse al programa.

Las repercusiones que han tenido en el trabajo académico y las relaciones entre los propios académicos por un lado se individualiza el trabajo el querer ingresar a los estímulos ha sido una lucha personal, y se ha visto acompañado de una resistencia a realización de actividades por los sindicatos en la medida que los aumentos salariales están fijados por los topes, fijados por los gobiernos y la gente se limita a hacer su trabajo para acceder a este tipo de estímulos, repercutiendo, por otro lado, en las relaciones de los académicos ya que estos están más concentrados en su trabajo individual... teniendo pues una incidencia fuerte en que la gente pierda interés por los sindicatos. (Secretario General STAUS, periodo 1999-2001, 2001-2003).

El problema es que uno se siente impotente por lo que se ha visto, desde 1982, es que un sindicato se puede lanzar a huelga para lograr algo más de lo que el tope salarial...y el ofrecimiento no se mueve un ápice, o sea, no se razona y es que no tengamos nuestras razones, sino que éstas no son válidas ante el poder del gobierno, esto es lo que te voy a dar y háganle como puedan... los aumentos salariales no logran resarcir tu salario en la medida que deben hacerlo, sino que la opción que plantean SEP y Hacienda es a través de los estímulos [...] no accediendo todos los maestros a ellos. (Secretario General STAUS, periodo 1995-1997).

Los representantes sindicales y los académicos hacen alusión al hecho de que la organización sindical ha puesto en el centro de la lucha el salario en las revisiones, pero también se argumenta que no logra avanzar más allá de los topes salariales, y ésto ha sido uno de los factores que ha influido para que los académicos se alejen de la participación sindical y busquen en los programas de apoyo extraordinario, dirigido al profesorado, opciones de incrementos económicos.

Los académicos parten del reconocimiento de que la participación sindical se ha deteriorado y las manifestaciones de inconformidad de los agremiados, respecto a los reglamentos y formas de evaluar su productividad a partir del PEDD, no ha sido de manera colectiva, pues siendo un sindicato que aglutina a más de 2,000 afiliados, la resistencia respecto al programa de evaluación ha sido a partir de sectores minoritarios, siendo las manifestaciones más generalizadas las de oposición al reglamento de 1999, y es recurrente en sus testimonios, la alusión a esta participación.

Ejemplo de lo anterior, es la participación que los investigadores han tenido durante el año 2003 donde realizan propuestas como “élite” para ser incluidos en el programa, aceptando otras actividades

² *El sindicato tiene pactado en la cláusula 178 del contrato colectivo que los PTC indeterminado que ocupen un puesto en el Comité Ejecutivo podrán recibir el nivel último obtenido. Esto se pactó con el fin de motivar al personal académico a participar en puestos de dirección sindical.*

académicas como equivalentes a las de docencia; otra manifestación ha sido la poca movilización del colectivo para solicitar el remanente de la convocatoria 2002-2003 que la institución les debe por no haberse gastado el total de la bolsa en esos periodos, por haberse pagado con salarios mínimos y quedar un remanente que equivale, aproximadamente, al 85% de lo que percibieron como estímulo económico.

Sin embargo yo quiero hacer una reflexión pequeña, con respecto a la responsabilidad por esto; la inclusión que hubo hace un año, por ejemplo, desde el sindicato la estuvimos impulsando vigorosamente, dedicamos mucho tiempo, mucho esfuerzo, muchas reuniones, mucho trabajo de escribir, de tratar de alentar a la gente para que participara [...] la participación fue nula; entonces, lo que se está viendo por parte de la autoridad es eso; si uno llama a reuniones para discusión y para tratar de llevar a otras alternativas y demás y aparecen 10, 15 gentes en una reunión en la que debieran estar de perdida 100 [...]. (Investigador de Tiempo Completo, División de Ciencias Biológicas y de la Salud, Titular C)³

Una de las transformaciones, que en la vida laboral y de las organizaciones sindicales traen consigo los programas de estímulos, es la construcción de individualidades, alejando no sólo el trabajo académico colectivo, sino el debilitamiento del movimiento sindical, haciendo con ello más fácil el fortalecimiento de estos programas como políticas de remuneración económica por el trabajo de los académicos al margen del salario y de la negociación sindical.

Por otra parte los ingresos salariales, vía negociación sindical, por más de una década se han otorgado con base a la política de topes salariales a nivel nacional.

Existe mínima participación de los agremiados en la elaboración de alternativas para mejorar las propuestas que la institución incorpora para la evaluación del trabajo académico, habiendo evidencias, desde 1995, de propuestas elaboradas a nivel de los comités ejecutivos, pero no se ha contado con la participación colectiva de los afiliados y principalmente del personal de tiempo completo indeterminado que es el beneficiado con esos programas de evaluación al desempeño.

Se debe reconocer que los programas de diferenciación salarial se han desarrollado en México orientados al personal académico, lo que permite el incremento en los ingresos de los académicos de tiempo completo y contratación de carácter indeterminado con funciones de docencia e investigación, pero también acentúa la diferenciación, competencia e individualización del trabajo académico; y por otra parte se acompaña no necesariamente de una producción con calidad; otra de las consecuencias ha sido la desactivación del movimiento sindical académico para la lucha salarial fundamentalmente (Aboites, 1999; Rueda, 1999a; Ibarra, 2000d).

Programa de estímulos al desempeño docente y percepción de la dirigencia sindical.

Organización del trabajo, calidad y productividad

Respecto al impacto del PEDD sobre la organización del trabajo, la productividad, la calidad, el reconocimiento, el prestigio y la autoridad académica, existe una relación entre lo vertido por los académicos y los líderes sindicales⁴, así como también en lo referido a la relación entre el PEDD y la construcción de un perfil docente para participar en la sociedad del conocimiento.

La dirigencia sindical percibe que los estímulos económicos no han contribuido de manera favorable en la organización del trabajo académico, así como tampoco en el mejoramiento de la productividad y calidad. De acuerdo a Aragón (1994):

3 Miembro del Comité Ejecutivo STAUS periodo 1999-2001.

4 Ver apartado sobre estos aspectos en el capítulo III.

[...] objetivamente los estímulos académicos no han contribuido a mejorar la calidad de los docentes, sino a estimular la simulación en el trabajo, a la búsqueda anárquica y en ocasiones deshonestas de los puntos necesarios para gozar una beca [...] Los intereses generales de la institución y la dignidad del trabajo universitario seden su lugar a la competencia en el mal sentido de la palabra entre compañeros en busca de acumular puntos. (p.9)

De acuerdo a Montesinos (1995):

Los programas que se han estructurado en las universidades para “mejorar” el salario mediante los estímulos al personal académico han sido utilizados para contener las solicitudes salariales de los sindicatos y han sido aplicados con criterios individualistas que no producen el efecto esperado en el desarrollo del trabajo académico, lo que producen son efectos adversos en el personal académico, al confundir la productividad académica con la realización de múltiples y variados trabajos de corte inmediatista. (p.8)

Lo nuevo en las transformaciones son estos instrumentos y, debes hacer de todo, docente, investigador, difusor pero a lo mejor en un año eres más difusor y no te cuenta porque tienes que hacerla de todos no de una cosa...de manera general no hay calidad y productividad y como se manejan los factores de evaluación [...] otro es que el sistema de topes, por ejemplo no más de dos manuales, un determinado tipo de artículos publicados, etc., porque se te satura el rubro, hace que el trabajo académico sea muy pulverizado y nos ponen a hacer de todo. (Secretario General STAUS, periodo 1995-1997)

La organización del trabajo se ve afectada a partir del PEDD con la realización de múltiples actividades, apegadas a tabla de puntajes, lo que les proporciona un determinado número de constancias, así como la “pulverización” a través de ello del trabajo académico, dando lugar a un académico “hacelotodo”, y donde la calidad no es observable en la medida que se evalúa constancias no productos, la productividad equivale a acumulación de éstas y la simulación de la producción, esto en aras de poder participar en el concurso de evaluación de la productividad a cambio de un estímulo económico.

Reconocimiento, Prestigio y Autoridad Académica

Respecto al reconocimiento, prestigio y autoridad académica, lo vertido anteriormente sobre la no calidad de la producción de los académicos tiene relación directa con la opinión de que la pertenencia al PEDD no es un factor de reconocimiento, prestigio y autoridad académica; percibido así por la representación sindical de los diferentes periodos, por el hecho de que observan que lo que estimula es la simulación en el trabajo, la búsqueda de puntos, la dispersión de las actividades y la individualización del trabajo académico.

El obtener un nivel alto en la beca al desempeño no es factor de prestigio y reconocimiento...si eres nivel alto sabes cómo meter las cosas... mucho consiste en saberse mover aunque hay de todo, pero yo no conozco a alguien que se dedique a la pura docencia y lo logre, o un ajuste de contratación con 25 horas porque te tienes que dedicar a docencia, investigación, gestión; no es factor de prestigio [...] cuesta más trabajo sacar un nivel en los estímulos que en el SNI. (Secretario General STAUS, periodo 1995-1997)

Yo creo que no, creo que cuando una persona queda en un nivel elevado puede ser fuente de sospecha, de ser una persona que se dedica a cazar constancias, este en un afán de quedar en un nivel elevado, creo yo que el reconocimiento de un académico se da más a través del trabajo que se observe que desarrolla cotidianamente, más no a través del nivel que obtiene en el estímulo, la gente identifica quién es buen académico porque lo conoce,

sabe qué hace y cómo se comporta [...] se le reconoce por el trabajo académico cotidiano. (Secretario General STAUS, periodo 1999-2001, 2001-2003)

Vinculan la producción con simulación y acumulación de constancias por actividades realizadas a corto plazo, además que éstas son muy diversas en la medida que así lo solicita el reglamento y la tabla de evaluación.

Pertenecer al PEDD y obtener un nivel, sobre todo alto, no es un indicador de prestigio, reconocimiento y autoridad académica, sino por el contrario, se asocia con la perversión y simulación. Y lo que sí es visto como un factor de prestigio y reconocimiento académico es el trabajo cotidiano que es validado por los propios colegas.

Los testimonios vertidos por el personal académicos sobre estos aspectos fueron negativos⁵, es sorprendente que a través de la trayectoria de este programa que evalúa la productividad de los académicos, las dirigencias sindicales tengan una opinión similar, por lo tanto como política para la cual fueron diseñadas no han logrado en los académicos de esta institución sus objetivos, que fue el aumento a la productividad, mejora de la calidad y mejora de los ingresos del personal académico.

Satisfacción

Los grados de satisfacción del personal que labora en los centros docentes tiene una relación directa con el trabajo bien hecho, lo que se relaciona con la calidad y el mejoramiento de la productividad de los académicos, desde esta postura interesó saber la satisfacción del personal evaluado a partir de los propios académicos y desde la visión de la representación sindical, en este caso percibe insatisfacción del gremio en referencia a las expectativas no alcanzadas a través del PEDD.

Bueno, creo que hay mucha insatisfacción por varias razones, por el tipo de reglamentos donde se evalúa a un individuo que hace de todo y que los traen juntando constancias por todos lados, y además es año con año, noto que los individuos no están satisfechos con el tipo de reglamento que rige el programa pero además hay una gran insatisfacción, porque en nuestro caso ingresan alrededor de 500 académicos, teniendo con ello solo incidencia del estímulo económico en el 25% de la planta, quedando insatisfecha la otra proporción por no ingresar al programa... no está satisfecha la planta con el programa, ya sea por el reglamento, ya sea porque simple y llanamente no puede disfrutar de los beneficios del mismo. (Secretario General STAUS, periodo 1999-2001, 2001-2003)

La insatisfacción es vinculada, por los líderes sindicales, con la rigidez del reglamento, por la exclusión y por la diversidad de actividades que se le exigen al académico, así como por la remuneración no alcanzada al no cumplir con los requerimientos mínimos de ingreso, o bien de llegar a los niveles del IV al VII, creciendo el grado de insatisfacción por lo reducido de los salarios en la última década. Por último, se cree importante analizar este factor porque de los grados de satisfacción dependerá el desarrollo del presente y del futuro de estos centros de trabajo.

Profesionalización

La profesionalización es entendida, por los representantes sindicales, desde la perspectiva de la actualización y superación académica (cursos, talleres de actualización pedagógica y disciplinar), y a través de los estudios de posgrados.

⁵ Ver en el capítulo No. III, prestigio, reconocimiento y autoridad académica a partir de la percepción de los docentes.

En 1994, se consideraba la negativa de la administración en no invertir en superación y especialización de su recurso humano, considerando que descuidaba este aspecto por la inversión que realizaba en una estructura administrativa demasiado voluminosa e ineficiente y, se preveía que esto repercutiría a futuro en la academia, la investigación y el extensionismo (Villanueva, 1994).

Siendo una propuesta de la organización sindical en este periodo 1993-1995, avanzar a través del incremento de financiamiento para la actualización didáctica, pedagógica y disciplinar de los académicos, así como en el aumento de los índices de académicos con título de maestría y de doctorado en las diferentes áreas.

En la administración 1995-1997 se planteó, en diferentes propuestas, este aspecto, como fue en 1996 con el surgimiento de PROMEP y el análisis de las características del personal académico, tomando en cuenta los niveles de escolaridad y los requerimientos a futuro a nivel de maestría y doctorado, para incidir en la profesión académica, en el proyecto de desarrollo institucional y en el futuro deseable para que el personal pudiera participar no solo en el desarrollo del sistema, sino en el desarrollo económico requerido para el país (STAUS, 1994; Montesinos, 1995; Montes, 1996).

Se afirma que durante la década pasada no había relación entre decidir realizar cursos de actualización, principalmente estudios de posgrado, con el ingreso al programa de estímulos, e inicia un cambio en esa tendencia a partir de que se vinculan los diferentes programas de apoyo al profesorado, ya sea para recibir estímulos económicos, equipamiento e infraestructura para la docencia e investigación.

Las razones por las que la gente se va a estudiar han cambiado, la gente dice: porqué me tengo que ir al doctorado o maestría!, se tienen que ir porque ahora ya no te apoyan nada, proyectos externos por CONACYT u otro si no tienes el grado académico ... eso ha forzado a obtener un grado porque se ha convertido en una limitante no tenerlo, en el pasado no existía esto, porque ahora se ve un poco más agravado porque ahora te piden ser perfil PROMEP y para ser perfil PROMEP ahora te piden que hayas tenido estímulo al desempeño docente, esto es una aberración porque esto no es un programa obligatorio... perfil PROMEP y beca al desempeño es a concurso de los que quieran. (Secretario General STAUS, periodo 1995-1997)

Se observa una modificación en el hecho de que el PEDD se ha vinculado a partir de 1999 con otros como PROMEP y, posteriormente, con los apoyos CONACYT, por lo tanto, se ve a futuro que va a predominar la necesidad de alcanzar grados de maestría y doctorado para poder acceder a estos apoyos extraordinarios que se incorporan al mejoramiento de los ingresos económicos del personal académico, así como equipamiento para la docencia e investigación.

Transformaciones y financiamiento

Sobre las transformaciones, lo que más ha permeado en esta década, en la UNISON, es la existencia de programas de recursos especiales, la falta de un proyecto institucional que sea valorado por los académicos de manera positiva y, pese a incorporación de programas de fondos especiales, se sigue percibiendo, por la administración sindical, falta de recursos para el mejoramiento de las actividades de los profesores y profesores-investigadores, como son docencia, investigación, difusión y gestión.

Entre las transformaciones para el mejor desempeño del trabajo académico, el sindicato ha tenido intervención en este tipo de asuntos.

Sobre las transformaciones del proyecto modernizador para mejorar la calidad del trabajo se percibía que no existía para ello incentivos materiales como salario suficiente, condiciones adecuadas de trabajo y seguridad en el empleo, dándose, por otro lado, un “ahorcamiento” presupuestal que imposibilita la transformación de las IES y cambios de actitud de sus actores (Aragón, 1994).

Mira, lo de nuevo que hay en las universidades, son estos instrumentos el problema fundamental es que, para hacer todo esto se necesitan recursos, aquí lo que ellos dijeron es démosle estas pequeñas bolsas... pero esas cosas no se adquieren con el puro instrumento necesita algo atrás y eso es el financiamiento. (Secretario General STAUS, periodo 1995-1997)

[...] hemos peleado para que se mantenga el programa de becas para estudios de posgrado, en las condiciones del trabajo para el personal académico no hemos logrado todo lo que quisiéramos pero al menos nuestra lucha porque los académicos tengan un cubículo [...] hemos hecho propuestas de corte académico, pero de parte de la universidad, creo yo que muy pocas transformaciones que hayan tenido repercusión importante en el desarrollo del trabajo [...] la universidad no le entra a lo que son los trabajos más importantes que puedan incidir en esa transformación. (Secretario General STAUS, periodo 1999-2001, 2001-2003)

Se percibe el no avance hacia una transformación de la institución, así como la no relación evaluación del profesorado, con la solución de problemas de la institución y de la sociedad, por el tipo de instrumento con que se les evalúa la productividad, además de influir para ello la no suficiencia de los recursos económicos para optimizar las condiciones en que se desempeñan y se ejercen las prácticas académicas.

Participación del sindicato en la implementación de la política de estímulos

Se encuentra constancia de la participación de las dirigencias sindicales de los periodos 1993-1995, 1995-1997, 1997-1999 y 1999-2002 a partir de documentos, publicaciones y correspondencia elaborada por STAUS, así como diferentes manifestaciones escritas sobre la problemática referida a la implementación del programa de estímulos, lo cual no se había agudizado hasta la aprobación del reglamento en 1999, donde un sector de agremiados de esta organización sindical consideraba “riesgoso” implementar dicho reglamento.

A continuación se exponen las diferentes propuestas que el STAUS ha dirigido a las autoridades universitarias sobre el PEDD.

Periodo 1993-1995. Inicio de la evaluación

En 1993, año en que se evalúa al personal académico, se percibía este programa como aquel que ordenaría a este personal y delinearía su proceso de trabajo, presentándose resistencias de parte de la comunidad por no haberse tomado en cuenta a la organización sindical y a los beneficiarios en el diseño de la política y, principalmente, en lo que se iba a evaluar.

Lo anterior se cruzaba con un contexto politizado donde aún se dejaba sentir la inconformidad latente de académicos y estudiantes por la implementación en 1991 de la Ley 4; en este ambiente y argumentando que la evaluación y el programa de estímulos estaban plasmados en la Ley orgánica recién aprobada, se inician los procesos de evaluación del trabajo académico, con un reglamento emitido por rectoría y con la resistencia de los académicos de las Ciencias Exactas y Naturales, de los cuales una proporción se negó a ingresar al programa por considerarlo una política “*unilateral*”.

Se emiten cambios en 1993 a los reglamentos, iniciando con ello, una primera fase de incorporación del personal académico a los programas de estímulos, manifestando la dirigencia sindical, que este programa no tendría eficacia porque no estaban resueltos los aspectos materiales de: salarios suficientes, las condiciones adecuadas para el desempeño del trabajo, impidiendo con ello que se fortalecieran para el mejoramiento del desempeño de los académicos, redituando en una mejor evaluación de su trabajo (Aragón, 1994).

Periodo 1995-1997. Inician las comisiones de análisis STAUS

En el periodo 1995-1997 se forma una comisión de análisis de los estímulos, los cuales en 1995 aún no se posesionaban y el ingreso no era generalizado en el personal de carrera.

El programa de becas pasa al programa de carrera docente, y para 1997 se denominaba Programa de Estímulos al Desempeño Docente del Personal Académico, siendo las principales gestiones las siguientes:

Los lineamientos de SHCP contemplaban que el estímulo pudiera ser cada dos años, así como la posibilidad de permanencia a través de la continuidad tenida en el programa, se tomaba en cuenta años de antigüedad en la institución en relación a conservar el estímulo, tanto para personal de 20 años en adelante de antigüedad, como aquellos que tenían menos de 5 años.

Lo que nosotros hicimos a través de constituir una comisión, que el sindicato requería para negociar con la universidad, se re-trabajaron aspectos como la vigencia del estímulo, que se hiciera cada dos años, aquí siempre fue de un año desde que se impuso, haciendo el reclamo que si Hacienda lo permitía porqué la universidad no. El otro aspecto fue en que estábamos en desacuerdo con los topes, donde se saturaban actividades en los diferentes rubros, lo que convertía el trabajo del académico en algo muy pulverizado, lo pones a hacer de todo. (Secretario General STAUS, periodo 1995-1997)

No se logró incidir en evaluar cada dos años la productividad, así como tampoco la permanencia en el estímulo, esto último fue modificado después por SHCP y SEP.

Periodo 1997-1999. Se consolida el programa y la inconformidad

Durante el periodo 1997-1999 se continuó con una comisión de análisis del programa de estímulos, la cual no pertenecía al Comité Ejecutivo, sino estaba constituida por miembros de la delegación de Ciencias Exactas y Naturales, de Químico Biológicas y de la Salud, quienes presentan varios análisis de los reglamentos y tablas de puntaje, demostrando que éstos eran lesivos para el personal de tiempo completo de carácter indeterminado, en la medida de que se beneficiaban una reducida proporción de ellos.⁶

La comisión expone el análisis en Consejo General de Delegados, mandatando dicho órgano al Secretario General y Comité Ejecutivo hacer una propuesta, a partir de dicho análisis, y dialogar con las autoridades, no logrando incidir en modificaciones en el reglamento.

Periodo 1999-2001. Derogación del reglamento de 1999 y acuerdos pactados

En el periodo 1999-2001 inicia con la aprobación del reglamento de estímulos al desempeño docente del personal académico de septiembre de 1999, manifestándose de manera aguda la resistencia en contra de la implementación de dicho reglamento, nombrándose de nueva cuenta una comisión mixta entre autoridades y miembros del Comité Ejecutivo del STAUS para discutir, en las diferentes delegaciones, las ventajas y desventajas para el profesorado.

Se manifestaba que sería injusta la aplicación del nuevo reglamento de manera retroactiva, ya que evaluaría actividades que en el reglamento de 1998 no se contemplaban, por lo tanto se solicitaba que se evaluara en esta ocasión con el reglamento anterior, o bien deberían incluir en la tabla de actividades acreditables del reglamento de 1999, formas de acreditación y actividades del programa anterior.

Por lo anterior se encuentra que la intervención del sindicato y comité ejecutivo fue de manera más amplia en el año citado, haciendo una propuesta de modificaciones al reglamento con la finalidad de hacer más flexible el instrumento de evaluación y, de esta forma, el programa beneficiara a un mayor número docentes.

6 Dos documentos de análisis son los de Tejeda, Montes, Montesinos y Grijalva (1999) y UNISON (1995).

La propuesta sindical consistió en proponer que se evaluara un perfil profesional académico menos ideal y que fuera más compatible con el perfil real de esta comunidad, y por otra parte se cumpliera el objetivo de motivar al trabajo académico de calidad, se discutió de nueva cuenta por Colegio Académico habiéndose formado una comisión revisora y de enlace entre STAUS y autoridades, presentándose en diversas reuniones análisis de reglamento, así como los cambios que se solicitaban hasta culminar con la incorporación de algunos aspectos al reglamento y aprobarse por Colegio Académico a fines de 1999.

Participando el sindicato en la discusión a través de generar documentos, aunado a visitas delegacionales donde se les explicaba: las nuevas formas de evaluar, lo nocivo, lo riesgoso de implementar el nuevo reglamento y lo más problemático, la exclusión de personal por no cubrir nuevos requerimientos.

Los resultados de las gestiones de la comisión y de algunos miembros del sindicato, principalmente delegados, influyó en dos cosas, cambios en el reglamento y la aprobación de éstos por el Colegio Académico, no implementándose el anterior que se había aprobado (STAUS, 2000)

Los sindicatos en la práctica hemos tratado de incidir al menos en que llegue el beneficio a una mayor cantidad de gente, en que el reglamento no sea tan lesivo para los académicos, etc. [...]. (Secretario General STAUS, periodo 1999-2001, 2001-2003)

Continúa el diálogo entre autoridades y organización sindical sobre la necesidad de cambiar el reglamento y realizando recomendaciones de flexibilidad.

Al inicio de la dirigencia sindical 2001-2003 se agenda con autoridades universitarias varios problemas que se tendrían que abordar para contribuir al desarrollo de los académicos, de STAUS y de la propia universidad, poniendo, como primer problema a abordar, el PEDD solicitando su análisis general y discusión del reglamento vigente (enero, 2001).

Se continúa con la solicitud de que ingrese un mayor número de académicos, por haberse observado un descenso; que la evaluación fuera más apegada al trabajo de investigación, docencia y difusión que se realiza en el presente en la institución y, de nueva cuenta, se solicita una evaluación diferenciada para aquel personal que decidió dedicarse preferentemente a la docencia y los que gran parte de su carga académica la dedican a la investigación, y aquellos dedicados a la difusión y extensión.

Otra intervención sindical es sobre la periodización del pago del estímulo económico, el cual se realizaba en tres pagos durante el año y no mensual, como se establecía en el reglamento y como se efectúa en otras IES del país y de la región, por lo que autoridades y sindicato pactaron que se deberá pagar cada dos meses (el periodo evaluado 1998-1999 se pagó de esta manera).⁷

Se acuerda también el derecho a la información, donde la Universidad se compromete a proporcionar toda la información referida a este programa, a la organización sindical, a la cual están agremiados los académicos de la UNISON, quedando pactada en la cláusula 175 del Contrato Colectivo de Trabajo vigente en abril del 2001, lo que ha permitido acceso a la información sobre especificidades del Programa de Estímulos al Desempeño Docente.

En lo sucesivo fueron en aumento los problemas, así como la insatisfacción del profesorado, por los procesos de evaluación y resultados obtenidos en este programa.

⁷ *La recomendación de SEP es la exclusión de los sindicatos de este programa de estímulos por no considerarlo salario, en el caso de la Universidad de Sonora, el STAUS ha intervenido haciendo propuestas de modificaciones al reglamento y otro tipo de soluciones a la problemática generada, de los más relevante ha sido el estímulo pactado para maestros de horas sueltas, los cuales reciben un estímulo semestral de \$1,000 a 2,000 pesos, aumentando en el 2001 de 2,000 en el nivel I y 4,000 al nivel II (sólo son dos niveles y se paga en una ocasión al año, no existen puntajes mínimos para su ingreso. En el 2001 había 250 lugares para el estímulo y sólo ingresaron 175).*

Para el 2002 el STAUS se enfrenta a un nuevo problema, el cual se refiere a la exclusión del personal académico que no tuviera asignado 4 horas/semana/mes de docencia, no permitiendo, el reglamento, equivalencias; el personal más afectado es el de los centros de investigación.

Conformándose, a partir de la problemática citada anteriormente, la comisión mixta especial de STAUS que tendría como objetivo realizar un estudio sobre la situación de la programación de la carga académica del Departamento de Investigación y Posgrado en Alimentos (DIPA) y del Departamento de Investigaciones Científicas y Tecnológicas de la Universidad de Sonora (DICTUS). Dicha comisión se conformó por el Secretario General del STAUS y los delegados de ambos centros.

En el mes de febrero le envía la comisión propuesta a la UNISON donde se le solicitaba:

- La dispensa a los investigadores que no hubieran impartido 4 horas/semana/mes, por un periodo transitorio, mientras se buscaba una solución al respecto.
- Que la universidad presentara ante SEP, que los investigadores fueran contemplados en la medida de su relevancia para la consolidación de los cuerpos académicos.
- De no haber una solución positiva, la Universidad apoye a los investigadores con recursos propios (STAUS, 2002)

A la anterior solicitud, el mes de marzo, las autoridades universitarias informan a la dirigencia sindical “lo solicitado no está sujeto a la relación bilateral” (Ortega, 2002, marzo 7). Recordaba a la instancia sindical que en los programas de estímulos está prohibida la participación de esta organización, le hacía la siguiente propuesta para los investigadores: que gestionaría ante la SEP lo solicitado y de ser la respuesta negativa la universidad gestionará recursos económicos para que reciban un estímulo, aclarando que sería por única ocasión.

En abril se les resuelve el estímulo con recursos independientes del programa a los investigadores.

Durante el mismo año continúa manifestándose la problemática del personal excluido, en la convocatoria 2002 no se aceptan a 31 investigadores y 68 académicos que ocuparon puestos directivos de confianza o no tenían asignada hora-aula, a estos últimos se les otorga la equivalencia al nivel I.

En Julio del 2002 se paga por primera vez los estímulos con salarios mínimos, tomando como base el del D.F (\$1,264.83 pesos).

En la convocatoria del 2002, por las características del reglamento se observa un descenso en la trayectoria del personal que ingresa al programa, pues únicamente se beneficiaron 430 académicos, trayendo como consecuencia un sobrante en el monto económico que se le asignó a la universidad para el programa, aspecto que se le informa a la dirigencia de STAUS el mes de agosto.

La comisión del STAUS (2002, noviembre 14) envía las “Consideraciones sobre posibles modificaciones al reglamento del Programa de Estímulos al Desempeño del Personal Docente” a las autoridades, partiendo el análisis de los resultados de la convocatoria 2002, señalando que el reglamento requiere de reforma a fondo y de estructura en la medida de que se debe de evaluar su impacto en dos sentidos, respecto a los beneficiarios y respecto al logro de los objetivos planteados por el programa.

De las principales propuestas de modificación del reglamento son:

- Que se revise la incongruencia entre objetivos del programa y actividades evaluadas.
- La asimetría de pasar de un nivel a otro.
- Es necesario que la tabla de asignación de niveles a los académicos sea más apegada a los lineamientos de la SHCP.
- Corregir la sub-evaluación de actividades académicas.
- Revisar las contradicciones entre el reglamento de becas de estímulos y el Estatuto del Personal Académico de la UNISON.

- La revisión de los becarios que no gozan de beca PROMEP, por participar en el PEDD ya que tienen que tener asignada carga docente, por lo tanto no se dedican de tiempo completo a sus estudios de posgrado.

Durante este año continúa la comisión especial para tratar soluciones para los investigadores y la comisión STAUS–autoridades universitarias para el análisis del programa de estímulos al desempeño docente, modificando en diciembre del 2002, de nueva cuenta, el reglamento de estímulos el Colegio Académico, el que evaluará la convocatoria 2003.

En el presente continúan las pláticas bilaterales tratando STAUS de incidir, dentro de sus limitaciones, en la implementación del programa, principalmente en dos aspectos; el relacionado con los requisitos de ingreso y su tabla de evaluación; y el caso de la exclusión de los investigadores.

Si bien es cierto existen las comisiones y, bueno, existe relación entre el sindicato y la universidad, la universidad trata de que no sean acuerdos bilaterales, sin embargo, sí tenemos pláticas sobre el estímulo, aunque repito, la autoridad trata de basarse en gran medida en lo que establecen los lineamientos de SEP-Hacienda, en esas pláticas hemos incidido un poco en que el reglamento no lesione tanto a los trabajadores académicos, sin embargo no estamos conformes porque nosotros queremos cambios más a fondo... sí tenemos relación, aunque no con acuerdos firmados entre sindicato y autoridades [...].
(Secretario General STAUS, periodo 1999-2001, 2001-2003)

Estos programas de “recuperación salarial” presentan cambios en su implementación en los rubros a evaluar, en modificación de reglamentos que permitan adaptar los rubros y actividades de los docentes, al perfil real de los académicos de la UNISON con la pretensión de garantizar mayor producción y calidad, por ello se han realizado constantes modificaciones, siempre dentro de los marcos de las bases señaladas por la SEP, y la SHCP, vigentes a partir del 01 de abril de 1997 y de las políticas académicas establecidas por la SEP, por lo que los reglamentos establecen las normas y procedimientos para el otorgamiento de estímulos al desempeño del personal docente, a partir de ello.⁸

Sobre la trayectoria de los programas de estímulos al desempeño docente y la participación del Sindicato de Trabajadores Académicos, se puede concluir que ha habido avance en lo que respecta al nombramiento de comisiones de enlace entre STAUS y autoridades, quienes tienen como objetivo analizar el programa y hacer propuestas en torno al reglamento y tablas de evaluación, siendo una de las demandas logradas los cambios al reglamento de 1999, así como también el haberse pactado el pago de montos, el cual ha sido más estable y es bimestral, la cláusula de derecho a la información, así como la negociación en el 2002 sobre los investigadores, que se les contempló con pago de un estímulo mientras se soluciona el problema de carga docente.

A pesar de lo informado por SEP, que el estímulo era independiente de los sindicatos, donde quedan excluidos por no ser salario, en el caso de la UNISON, el STAUS ha participado y coadyuvado de manera paulatina, haciendo propuestas a través de sus agremiados y formando comisiones de académicos, que permiten vincularse con las autoridades de la institución para discutir propuestas que conlleven a resolver inconformidades, que año tras año se plantean por el personal evaluado y algunas son retomadas por los miembros de la Comisión del Colegio Académico encargados de la elaboración de cambios al reglamento del PEDD. Esto proporciona un primer acercamiento a las acciones que se han puesto en marcha con la implementación de estas políticas de evaluación de la productividad del PTC, a cambio de un estímulo económico en la UNISON.

8 Ver resultados en capítulo II y III.

Se considera que deben participar conjuntamente autoridades universitarias, organización sindical y sus agremiados en el análisis del pasado y presente de la evaluación de la producción de los académicos, a través de los programas de estímulos al desempeño docente para conocer su impacto y los cambios que se han generado en las IES, así como en la organización del trabajo y la productividad de los académicos, su influencia en la calidad, como también en la construcción de un perfil de los académicos requerido en la universidad del presente y en la nueva función que ésta tendrá dentro del desarrollo y crecimiento económico del país.

Participación del sindicato con respecto al PEDD, según los académicos

La participación del ST AUS ha sido a través de comisiones, elaborando análisis y propuestas a las autoridades universitarias sobre los reglamentos y procesos de evaluación del personal académico, aspecto socializado en los agremiados y que tiene relación con los testimonios de los representantes sindicales.

Sí ha habido participación, pero ésta aún no está consolidada, en la medida que hace falta participación colectiva y no por pequeños sectores.

La participación del sindicato ha sido a través de varias gestiones... y ha sido por la incapacidad de la universidad para hacer gestión y presión para llegar a acuerdos. (Profesor Investigador de tiempo completo, División de Ingeniería, Titular A)

A nivel sindical, el sindicato ha vertido opiniones muy claras, incluso se ha opuesto a uno de los reglamentos; decía que era virtualmente imposible llegar a ser 7, y es cierto, no hay casi niveles 7 o yo no conozco a ninguno, ahora van a ser los funcionarios cuando salgan... está mal; y el sindicato impactó alguna vez en la cuestión de la manera de repartir, porque al analizar el reglamento nos dimos cuenta (porque era parte del consejo de delegados), nos dimos cuenta de que en realidad el impacto que iba a tener a nivel monetario, podían quedarse arriba y algunas gentes se iban a quedar sin estímulo. El sindicato ha intervenido, pero quizás debe ser más fuerte todavía. (Investigador de Tiempo Completo, División de Ciencias Exactas y Naturales, Titular B)

Percibe el personal que sí ha habido participación, pero propone que ésta sea más generalizada e incisiva.

Difusión de información sobre comportamiento del programa

La difusión de información es en dos sentidos, por un lado los documentos de análisis dirigidos por la dirigencia sindical y comisiones durante la trayectoria del estímulo; por otro la información emitida a partir del 2000, donde se han elaborado análisis cuantitativos del comportamiento del PEDD respecto a la planta académica beneficiada, y a su vez se relaciona con la cláusula 175, la cual a partir de ser pactada, permite al ST AUS solicitar la información sobre los resultados de las convocatorias evaluadas que incluye montos y distribución de los académicos por nivel y otros datos, los cuales se analizan y se difunden, siendo ésta una práctica del 2000 al 2002.

[...] tanto en la revista del sindicato Crítica⁹ como en algunos insertos especiales que el sindicato sacaba, creo que los académicos sí tuvimos oportunidad de revisar artículos donde el sindicato hacía un análisis sobre situaciones que tenían que ver con reglamentación, hasta valoraciones o percepciones que tenían que ver sobre cómo andábamos en relación con otras universidades en términos de cómo nos movemos en las becas al desempeño [...]. (MTC "Ajuste de Contratación", División de Ciencias Sociales, Titular A)

La participación del STAUS en la difusión y análisis de resultados de los programas de estímulos ha sido una constante en los últimos tres años, incrementando el número de publicaciones por la conformación de comisiones de análisis del PEDD y, por el otorgamiento de información pactada con la universidad.

Propuestas: evaluación de los programas de estímulos e innovación

Conscientes de que la participación sindical tiene mucho por avanzar, los académicos plantean la necesidad de realizar propuestas a través de un modelo orientado hacia el vínculo laboral-académico. Lo cual se tendría que asumir como parte de las propuestas de cambio de la organización sindical.

[...] una sugerencia o como algo magnífico que nuestro sindicato asumiera, ahora sí “sabes qué, somos responsables del desarrollo académico de esta institución, lo hemos hecho”, “que porque nos avisaste que no es competencia nuestra como sindicato meternos en materia académica [...] y les hemos demostrado históricamente que tenemos más incidencia y mejores programas que los que la misma institución desarrolla. En ese sentido, si el sindicato tomara esto como actitud y lo pusiera en la mesa, sería interesante muy interesante, porque obviamente no se puede dar de ninguna otra manera. (Investigador de Tiempo Completo, División de Ciencias Exactas y Naturales, Titular C)

La anterior propuesta de innovación considera que el STAUS debe modificar su modelo y pasar a uno laboral-académico. Pues se percibe en la trayectoria de la organización sindical que su prioridad ha sido la lucha salarial, seguida por estabilidad laboral y en última instancia ha quedado su participación en el desarrollo académico; solo así puede avanzar conjuntamente sindicato, institución y los diferentes actores en el desarrollo académico y en la perspectiva de la institución.

Se concluye que la participación de la organización sindical ha estado presente desde la implementación de la política de evaluación del desempeño de los académicos, ubicando su mayor participación a partir de 1997, donde se consolida el programa con el aumento de académicos que ingresan, pero también aumenta la inconformidad por el tipo de actividades que se evalúa, las cuales no se considera que se relacionen con las funciones que ellos desempeñan como académicos, es decir, las perciben como “el deber ser”. Por otra parte se manifiesta inconformidad por el aumento en las actividades a evaluar.

La participación del sindicato, a nivel de los comités ejecutivos, ha sido constante, existiendo una diferenciación cuantitativa entre las diferentes dirigencias, siendo una constante la continuidad de la comisión de enlace STAUS-Autoridades académicas para la revisión de la política de evaluación, a través de los programas de estímulos donde la participación se ha orientado a la revisión de los reglamentos que guían la implementación de la política y la realización de propuestas de modificación.

Uno de los hallazgos sobresalientes es el proceso de resistencia de los académicos a la implementación de la política de evaluación, de la cual se encuentran manifestaciones en el periodo de incorporación de la política 1993-1995, donde se negaban a incorporarse a ella, principalmente, grupos de académicos de las Ciencias Exactas por considerar que era una propuesta unilateral, donde no habría participación de los académicos y organización sindical.

De 1995 a 1998 se puede considerar la disminución de resistencia de los agremiados a la política, se da una adaptación a ella, mostrado por la participación de académicos en este periodo y donde las inconformidades siguen manifestándose de manera individualizada, principalmente, por el “endurecimiento” de los reglamentos, no tanto en los puntajes asignados, sino en el tipo de actividad que se les exige realizar en aras de la calidad y mejoramiento de la productividad.

La participación del STAUS avanza de manera acelerada de 1999 al 2002, participando en la firma de acuerdos, así como en la elaboración de propuestas tendientes a mejorar la evaluación del profesor y profesor-investigador. A partir de 2002 una de las principales tareas del sindicato ha sido el análisis

y difusión de información sobre el comportamiento del programa, a través de publicaciones periódicas dirigidas a sus agremiados.

Por otro lado, sobre las repercusiones de las políticas de estímulos en la gestión sindical, se percibe la pérdida de interés de los académicos por la participación sindical, ya que los “distrae” de la realización de actividades “punteables” que los beneficiaría con un estímulo económico.

La dirigencia sindical tiene percepción negativa sobre el impacto del PEDD en la organización del trabajo, en la calidad y productividad, así como también considera que éste no es un indicador de reconocimiento, prestigio y autoridad académica. También opinan que ha generado insatisfacción, que no ha impactado en la profesionalización, ni en la conformación de un perfil necesario de los académicos para la sociedad del conocimiento.

Por último, los agremiados consideran que la participación del sindicato se debe innovar a partir de un cambio hacia un modelo que vincule lo laboral-académico como una forma de innovar su función, donde la prioridad ha estado en la lucha salarial, estabilidad laboral, quedando en última instancia su participación en el desarrollo académico.

Conclusiones

La presente investigación se planteó con el objetivo de aportar conocimiento sobre la globalización y su relación con la construcción de la sociedad del conocimiento, a partir de las políticas públicas de evaluación educativa, para lograr la calidad, a través de los programas de evaluación del desempeño docente, como tendencias globales, impulsadas a nivel mundial por los organismos internacionales y los Estados, para los sistemas de educación superior, tanto de Europa, como de América Latina y México; y a partir de ello, comprender el diseño, implementación y evaluación de esa política general en el contexto de la Universidad de Sonora (México).

El transcurso de la investigación da respuesta a las principales interrogantes que guiaron el proceso, así como a los objetivos generales, donde los referentes teóricos y metodológicos, que permitieron realizar un análisis y comprensión del objeto de estudio, son las aportaciones de la sociología de las organizaciones y en el análisis de políticas públicas, así como la conceptualización de calidad, evaluación y programas de incentivos.

Se consideran los anteriores referentes teóricos como idóneos, debido a que permitieron el análisis, comprensión de los objetivos y preguntas de investigación, lo cual se tornaba como una tarea difícil por las múltiples relaciones de las que se tenía que dar fe en el proceso empírico y a partir de su análisis teórico.

El principal hilo conductor es la sociedad del conocimiento como una prospectiva innovadora para la cual la universidad deberá transformarse e innovarse para su participación en la generación, transferencia, intercambio y difusión del conocimiento, con el uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), toda vez que en la sociedad global el conocimiento es el principal factor de riqueza.

La prospectiva de la sociedad del conocimiento y su relación con los procesos de transformación e innovación que ante el contexto de globalización se le exigen a la universidad para su participación en el desarrollo económico, y por lo tanto, que ésta pueda coadyuvar en la construcción de la sociedad del conocimiento. Se realiza el análisis desde la sociología de las organizaciones, donde se ubica el modelo de Brunner (2000a) en el que señala la necesidad de transformar la educación superior en las dimensiones de: acceso a la información, acervo de conocimiento, mercado laboral, disponibilidad de Nuevas Tecnologías de Información y Comunicación (NTIC) y mundos de vida. Respecto a las innovaciones que a nivel global se han iniciado son las interfaces, comunicación y competencia.

Respecto a las transformaciones señaladas (Brunner, 2000a) fue de interés conocer su concreción, a partir de una institución específica, la Universidad de Sonora, y con ello se contribuye al aporte de conocimiento sobre este aspecto dentro del sistema de educación superior caracterizado por su complejidad en nuestro país (México).

El modelo de análisis de políticas públicas permitió relacionar sociedad del conocimiento, transformaciones de dimensiones e innovaciones, con la implementación de programas estatales que impactan el ingreso o remuneración salarial a través de la evaluación del desempeño académico a partir de la productividad, con el objetivo de mejorar la calidad de las instituciones, tomando como base la política de programas de estímulo al desempeño docente en educación superior y su relación con las transformaciones en la organización del trabajo y productividad de los académicos y con la formación de un perfil docente para la sociedad del conocimiento.

El proceso metodológico se realizó, preferentemente, a partir de la perspectiva cualitativa, haciendo uso de las metodologías del grupo focal y entrevista a profundidad, ya que el interés estaba en las percepciones de los académicos sobre el objeto investigado.

Se hace uso de la perspectiva cuantitativa para el análisis del contexto de la educación superior en México, en el estado de Sonora y en el caso de la UNISON fue importante para aportar conocimiento sobre las características laborales y trayectoria académica del profesorado, así como para conocer los resultados de la implementación del programa al desempeño y el comparativo de las convocatorias 2000, 2001 y 2002.

A partir de la agenda internacional, la crisis económica, cambio del Estado, y la necesidad de transformación del Sistema de Educación Superior en México, el Programa de Modernización Educativa 1988-1994 propone como política pública la evaluación permanente de la educación superior, con el objetivo de transformar el sistema educativo acorde a las necesidades del país.

Se considera que la calidad de la educación se podría lograr a través de la evaluación, por lo que se implementa como política educativa con la finalidad de conocer, de manera diagnóstica, la situación del sistema de educación superior, y poder plantearse modelos de desarrollo futuro, orientados a fortalecer la productividad, la calidad y excelencia del sistema educativo.

En el caso de México, la política educativa de evaluación está vigente desde finales de los ochenta, continuando los siguientes periodos gubernamentales debido a que el aspecto central es el mejoramiento de la educación superior, con la finalidad de que contribuya al desarrollo económico y del conocimiento. Surgiendo el Programa Nacional de Educación Superior (PRONAES), el Programa Integral para el Desarrollo de la Educación Superior (PROIDES), así como la Comisión Nacional de Evaluación de Educación Superior (CONAEVA) y la Coordinación Nacional de Planeación de la Educación Superior (CONPES), aunado al surgimiento de los Comités Interinstitucionales de Evaluación de Educación Superior (CIEES), al igual que fondos y programas que otorgaban financiamientos especiales para el mejoramiento del sistema de educación como fue el Fondo para la Modernización de la Educación Superior (FOMES), el Programa de Apoyo a la Ciencia en México (PACIME), y el surgimiento de agencias reguladoras de evaluación y financiamiento como son Secretaría de Educación Superior e Investigación Científica (SESIC), Secretaría de Hacienda y Crédito Público (SHCP), siendo de los programas de mayor impacto el Programa de Superación (SUPERA) y el Programa de Mejora del Profesorado (PROMEP), así como los Programas de Estímulos al Desempeño del Personal Docente implementados desde inicios de la década de los noventa.

Por otra parte, continúan como parte de la política para educación superior las propuestas de ANUIES, así como las de los programas y planes nacionales de educación superior que se señalan para la evaluación de las funciones de las IES y sus actores en aras de avanzar hacia la calidad, y la necesidad de innovar el SES para el desarrollo económico e incidir en la construcción de la sociedad del conocimiento.

Es la década de los noventa, en la que la evaluación, como política pública educativa, se acciona de manera generalizada, teniendo como objetivo lograr la calidad del sistema de educación superior, vinculando la evaluación al financiamiento para el sistema y relacionando la evaluación de la productividad de los académicos con el pago de incentivos.

El antecedente de evaluación de desempeño en el campo académico fue el Sistema Nacional de Investigadores (SNI) en 1984, el cual evalúa la producción de los investigadores, incentivando económicamente al personal dedicado a la producción de conocimiento, iniciando el proceso de diferenciación y de percepción económica.

En 1989 surgen los programas de incentivos para el profesorado. La propuesta gubernamental, diseñada para la evaluación del desempeño docente estableció que los criterios a evaluar serían dedicación y calidad en la formación, actualización disciplinaria y pedagógica, calidad en la productividad, dedicación y calidad en el desempeño de las actividades docentes, dedicación y calidad en la realización de otras tareas, la anterior evaluación, a través de accionar programas de estímulos al desempeño docente, que tendrían como objetivo implementar un cambio a nivel de sistema, basado en la excelencia y calidad, introduciendo las nociones de productividad y rendimiento al mercado académico.

La responsabilidad que se les confiere a las IES no es en el diseño de la política, sino la implementación de ésta, a través de reglamentos previamente establecidos, cuya evaluación se ejecuta por comisiones evaluadoras, constituidas por personal académico de las IES.

El concepto de evaluación que predomina en la implementación de los PEDD es de tipo sumario, cuyos resultados se certifican y premian con un estímulo económico, más no se retroalimentan para su mejoramiento, no logrando mejorar la calidad, ni evita el deterioro de los ingresos de las plantas académicas.

En la década de los noventa, el gobierno mexicano pone, en su proyecto educativo, la evaluación, y a partir de ello, estos procesos avanzan y se implementan a nivel de sistema, continuando en la presente década la política de evaluación para las IES y la producción de los académicos, así como también, los resultados de los procesos de evaluación vinculados al financiamiento y a fondos especiales que permitan el desarrollo y calidad de la educación superior, incrementando los programas del gobierno federal a través de la SEP para el mejoramiento del perfil del personal académico de plaza de tiempo completo.

Dicha política se orienta al logro de transformaciones del sistema y del trabajo académico, y ha tenido efectos diferenciados a nivel de las IES.

Se encuentra que el desarrollo de la educación superior en Sonora, en la última década, se ubica en las transformaciones de los sistemas de educación superior, dentro del contexto de globalización, las tendencias internacionales del diseño e implementación de políticas públicas, donde se ubica la participación de las IES en el desarrollo económico y prospectiva de la sociedad del conocimiento.

La educación superior en Sonora presenta un crecimiento que se vincula al contexto socioeconómico y de modernización del estado, así como también con los cambios que se han presenciado en el contexto internacional y nacional a partir de los ochenta. El mayor crecimiento del sistema se ubica en las tres últimas décadas, siendo la Universidad de Sonora la de mayor transformación y crecimiento de la entidad, planteándose un crecimiento de las IES tecnológicas cuyas ofertas educativas se relacionarán con el sector productivo.

En el caso de la Universidad de Sonora se presentan las transformaciones y hallazgos sobre la implementación de la política de evaluación académica, de 1993 al 2002:

- Las políticas de evaluación para la calidad, vinculadas al financiamiento, en el caso de su implementación en la Universidad de Sonora, propician transformaciones que se observan a través de diferentes dimensiones e innovaciones (según esquema de Brunner) las cuales son necesarias para la participación de los SES en el desarrollo económico y en la prospectiva de la sociedad del conocimiento.
- Se observó que las transformaciones se han llevado a cabo, principalmente, con apoyo de recursos federales y estatales, priorizándose este financiamiento con apoyos especiales del gobierno federal para su innovación en infraestructura, así como fondos dirigidos al mejoramiento del profesorado durante el periodo 1993-2002, considerando, la propia institución no haber avanzado lo suficiente,

planteándose en prospectiva al 2011 avanzar en innovaciones y dimensiones, que conlleven a participar en un contexto de globalización al desarrollo económico y en la sociedad del conocimiento, escenarios futuros en los que se desenvolverá la educación superior y sus principales actores, los académicos.

- Se notan los avances, en el caso de la UNISON, en uno de los principales requerimientos que son las Nuevas Tecnologías de la Información y de la Comunicación.
- Respecto a los académicos se propone alcanzar un perfil deseable que les permita innovar su desempeño académico; lo anterior será posible si se cuenta con el financiamiento necesario, principalmente, a través de fondos especiales como PROMEP.
- En 1991, la Universidad de Sonora, fue una de las primeras del país que pasa por una fase de transformación, iniciando este proceso con el cambio de la ley que regía el funcionamiento universitario, en la cual queda plasmada la evaluación del personal académico a través del otorgamiento de reconocimientos y estímulos por su productividad y contribución a la calidad y excelencia, iniciando los procesos de evaluación del personal académico en 1993.
- Se encuentra una adaptación mutua de la política y a los instrumentos “que cuentan” su productividad anual, en la medida que retoma acciones dictadas por la SESIC y la SHCP, las implementa a través de la elaboración y modificaciones constantes de reglamentos, dándose ajustes de la política diseñada, y a su vez cambiando reglas de acción que impactan en las transformaciones del trabajo académico, cuyos efectos no se conciben como positivos ni relacionados con los objetivos de diseño de la política.
- A una década de evaluación del desempeño docente a cambio de una remuneración económica, no se ha logrado estimular y reconocer al académico, así como tampoco han influido estos procesos en el mejoramiento de su desempeño.
- Por otra parte, no se ha logrado coadyuvar en los niveles de calidad y mejoramiento de las percepciones económicas de esta comunidad, en el sentido de que la evaluación obtenida en el rubro de calidad es mínima, lo que repercute en asignaciones de niveles inferiores y que por ende representa baja remuneración a la productividad.
- La implementación de la política ha sido adaptada por la institución con resistencias aisladas de los actores a quienes va dirigida, los académicos, ésta como una tendencia que se ha generalizado al sistema de la falta de respuestas políticas de los académicos universitarios hacia los procesos y transformaciones a partir de políticas públicas implementadas a las IES y a la profesión académica las últimas cuatro décadas.
- El esquema de evaluación se implementa de manera homogénea al personal académico que ingresa al concurso del programa, no relacionando la mayoría de las actividades solicitadas que se evalúan, con aquellas que desarrollan por áreas de adscripción en la estructura académica de la UNISON. Se incorporan al programa, preferentemente, los dedicados a la transmisión de conocimiento, así como aquel que tiene contratación de carácter indeterminado y beneficiando, en menor escala, al de categoría de investigador.
- Siendo las comunidades de académicos complejas y altamente diferenciadas por disciplina, área de conocimiento, así como por los tipos existentes de académicos y por las diferencias en su trayectoria académica, es poco viable el éxito de evaluar su quehacer con un instrumento homogéneo
- Un aspecto que beneficia los resultados de la evaluación obtenida es el grado académico y el nivel en el tabulador de categorías de la UNISON, así como los que se encuentran en el SNI y poseen perfil PROMEP, por lo que se encuentra una relación de mayor beneficio del programa y en la remuneración que perciben en aquel grupo de académicos que poseen el perfil antes señalado. Esto tiene relación con el hecho de que las características que poseen se relacionan más con el perfil

deseable que fundamentalmente, a partir de 1997, se evalúa y está vinculado con el perfil que se prevé debe poseer a futuro el personal de carrera.

- Otro de los hallazgos es que se evalúa un perfil deseable (sociedad del conocimiento), sin haber cubierto en su totalidad las necesidades respecto a soportes para el desarrollo de las actividades “innovadoras” que en el rubro de calidad señala el reglamento.
- La evaluación sumaria se realiza a través de puntajes mínimos y máximos, del cual depende el nivel asignado a la producción, traduciéndose, a partir del 2001, en un número determinado de salarios mínimos, pues anteriormente se pagaba con criterios de proporcionalidad.
- Los datos del comparativo analizado (2000, 2001 y 2002) muestran que a un número elevado de personal que ingresa al programa se le asignan puntajes mínimos, quedando un alto porcentaje de los participantes en los primeros tres niveles de los siete existentes en el programa; en el 2000 el 87.64% se ubicó del primero al tercer nivel; en el 2001 aumenta este porcentaje acumulado a un 88.31%, continúa un aumento en la convocatoria del 2002, donde el porcentaje acumulado es de un 91.16%. Queda mostrada la baja producción en actividades relacionadas con calidad, no lográndose, por ende, su mejoramiento a partir de esta política de evaluación.
- Sobre la percepción del personal académico respecto a la evaluación de su desempeño, es que la institución ha implementado, a nivel de micropolítica, la evaluación sin tener un diagnóstico institucional previo, por lo que se implementa la política de evaluación sin contar con los requerimientos que coadyuven en el logro de los objetivos para los cuales fue diseñada.
- Se vincula el PEDD con ingreso salarial no con calidad, por no ser una evaluación educativa diagnóstica que les permitiera conocer las deficiencias y fortalezas, así como tampoco no es evaluación formativa que pudiera retroalimentar sus procesos.
- Referente al PEDD y las transformaciones en la organización del trabajo académico y en la producción, se presentan las de ordenación del proceso de trabajo a través de las actividades a evaluar, inmediatez de los productos (anuales), dispersión entendida como la realización de múltiples actividades e individualización del trabajo.
- Como un hallazgo relevante se presenta la relación de calidad y credibilidad en el programa, en la medida de que no se logra la calidad y la credibilidad del programa es negativa, no siendo un indicador de prestigio y autoridad académica, por haber generado un efecto no esperado que es la simulación del trabajo y perversión del profesorado, así como también, la no credibilidad se genera por el hecho de que son evaluados por colegas y no por pares externos.
- Respecto a la profesionalización, no motiva la pertenencia al PEDD la realización de estudios de maestría y doctorado, se relaciona, en mayor medida, con iniciativas individuales.
- Referente a la actualización didáctica, pedagógica y disciplinar, no impacta en el mejoramiento de la calidad, pues no evalúa esta relación sino el número de horas y cantidad de cursos que el reglamento estipula.
- Por otra parte se encuentra que la política de estímulos al desempeño docente ha generado insatisfacción del personal académico generada por los reglamentos, por el proceso de evaluación sumaria, razones por las cuales consideran que el proceso no motiva el trabajo ni el mejoramiento de éste, siendo otro factor de insatisfacción los bajos montos económicos que perciben al pertenecer al programa.
- Un aspecto central que se planteó conocer, fue la relación de los programas de evaluación del trabajo académico y su influencia en la formación de un perfil académico profesional de los docentes para la sociedad del conocimiento, y se encontró que a una década de implementación de éstos en la UNISON, no han contribuido a la formación de dicho perfil, ya que los académicos consideran que la institución: no cuenta con los soportes necesarios para lograrlo, hay falta de interés por el

recurso humano y el conocimiento que se produce, no ha avanzado lo necesario para el mejoramiento de las condiciones para el trabajo académico y le falta mayor inversión en formación, en programas de actualización docente y disciplinar.

- Por otra parte se señala la falta de financiamiento para la difusión del conocimiento, apoyo a la docencia e investigación y la falta de vinculación con sectores productivos, sumando a esto la exclusión del PEDD de los investigadores que no posean carga docente.
- Por lo que se concluye que la evaluación del personal académico de la Universidad de Sonora, se orienta a partir del contexto de globalización, de los lineamientos y propuestas de los organismos internacionales, planteándose el mejoramiento de la calidad, a través del desempeño de los académicos, por lo que se observó que se han evaluado actividades relacionadas con la formación prospectiva de un perfil académico para la sociedad del conocimiento (perfil deseado), pero han faltado los recursos necesarios para lograrlo, si se considera que la incorporación de éstos inicia de manera paulatina y no a la par con el proceso de evaluación.
- En relación con la participación sindical en la implementación de la política de evaluación al desempeño docente, se reconoce por académicos y líderes sindicales la incidencia de la organización sindical en la elaboración de propuestas, difusión de resultados, participación en comisiones y pacto de algunos acuerdos, reconociéndose, por otra parte, que esta incidencia no ha sido a través de la participación colectiva, sino preferentemente vía de las negociaciones logradas por Comité Ejecutivo con autoridades universitarias y por comisiones formadas por miembros del Comité Ejecutivo y académicos de algunas divisiones. Por lo tanto, si bien los sindicatos, según los lineamientos de la SHCP y SEP, debieran estar fuera, en este caso, desde la implementación de la política, ha permanecido la participación con los límites señalados de la organización sindical y en el proceso de evaluación del personal académico.
- De las repercusiones de las políticas de evaluación, en la participación de los académicos en la vida sindical se encuentra la pérdida de interés de los agremiados por participar en acciones colectivas, así como presentándose dificultades para la conformación de los comités ejecutivos, trayendo como consecuencia el debilitamiento del movimiento sindical, fortaleciendo con ello las políticas de remuneración económica por el trabajo de los académicos al margen del salario y de la negociación sindical. Recordando que los salarios a estas comunidades, por más de una década se han otorgado con base en la política de topes salariales a nivel nacional.
- La dirigencia sindical coincide con el personal académico sobre los efectos del PEDD en la organización del trabajo, calidad y productividad, el cual es conducido hacia la pulverización y dispersión, no teniendo efectos positivos sobre calidad y productividad.
- También relacionan que el reconocimiento, prestigio y autoridad académica no se da a través de la evaluación, en la medida que lo que estimula es la simulación del trabajo, búsqueda de puntos, así como la dispersión de las actividades y la individualización del trabajo académico.
- Respecto a la satisfacción, perciben los líderes sindicales que la planta no está satisfecha con el programa, fundamentalmente, por las expectativas no alcanzadas por el PEDD. Dicha insatisfacción es vinculada con la rigidez del reglamento, por la exclusión, por la dispersión de actividades y por la remuneración recibida.
- Sobre profesionalización, consideran que existía desvinculación entre el PEDD y ésta, presentándose un cambio en la medida que las diferentes políticas para el profesorado, como son PROMEP, CONACYT y a partir de 1999 el PEDD, solicitan como requisito grados de maestría y de doctorado para acceder a apoyos extraordinarios para la docencia, investigación y para el mejoramiento de los ingresos del personal académico.

- Respecto a la relación PEDD y la construcción de un perfil docente para intervenir en la construcción de la sociedad del conocimiento, coinciden con los académicos en el no impacto de la evaluación en la conformación del perfil señalado por considerar que la institución requiere de mayores recursos económicos para sus transformaciones y para el mejoramiento de las actividades de los profesores como son docencia, investigación, difusión y gestión; y confieren a la institución la responsabilidad de gestionar los soportes necesarios para el mejoramiento del desempeño docente.

Por último en este proceso de investigación se concluye que no se da la ausencia de la política de evaluación, sino su implementación a través del Programa de Estímulos al Desempeño Docente en la Universidad de Sonora, el cual se accionó pasando por las diferentes fases de implementación (Berman, 1993) como la cooptación, el aprendizaje tecnológico, hasta llegar a la fase de adaptación mutua, ésta a través de las transformaciones e innovaciones, así como los cambios diseñados en los planes institucionales de desarrollo de la UNISON, institucionalizándose la práctica de la evaluación desde inicios de los noventa y proyectando su continuidad.

Respecto a los resultados, la política de evaluación del desempeño implicó cambios (Cerych y Sabatier, 1986) generados por la implementación de la política, se considera que fue radical en la medida que el desempeño docente se incorporaba a la lógica de su evaluación a cambio de un incentivo económico; el cambio fue amplio en la medida que abarcó a los académicos con categoría de profesor, profesor-investigador, profesor de medio tiempo (suspendida la participación de este último en el 2000) y técnico académico. Por lo tanto, la política citada se implementa a través de las acciones de la burocracia universitaria y, en menor medida, con la participación y resistencia de los actores a quien iba dirigida, en este caso, los académicos.

Se observa la injerencia paulatina, y en aumento, de la organización sindical a nivel de comisiones y de comité ejecutivo, además de la disminución de la participación colectiva en la elaboración de propuestas o en manifestaciones de resistencia a la política, dándose una adaptación de los agremiados a la nueva forma de conducción de su desempeño, a través de la implementación de la política de evaluación de su productividad.

Los resultados de esta investigación aportan conocimiento sobre un recorte de la realidad del Sistema de Educación Superior y políticas públicas en México, así como sus transformaciones e innovaciones, generando nuevas interrogantes que se señalan para proyectos posteriores en la agenda de investigación y donde es recomendable basarse en el esquema de Brunner que permite conocer el grado de avance de las transformaciones de las IES en el contexto de globalización y en la perspectiva de la sociedad del conocimiento.

Propuestas

Las propuestas que se presentan se enlistan en orden de recurrencia (de mayor a menor) a partir de las menciones de los diferentes actores (Institución, académicos, organización social), las cuales se agrupan de manera general por la similitud encontrada en éstas, para la correcta evaluación del trabajo de los académicos.

- Se prevé la necesidad de realizar una evaluación educativa diagnóstica que permita conocer las deficiencias y fortalezas de la institución y del profesorado, que lleve al mejoramiento de la calidad.
- Que la evaluación del desempeño docente sea de tipo formativa, por la necesidad existente de retroalimentación, fundamentalmente la tarea de docencia. Una evaluación que valore lo que “se hace” no lo que “se cuenta”.
- El proceso de evaluación del desempeño docente se deberá acompañar de las condiciones y recursos necesarios para el trabajo académico y para la evaluación del perfil deseado que plantea el PEDD.
- Diseñar un programa adecuado de evaluación que contemple las cuatro actividades que desarrollan los académicos en la institución: docencia, investigación, difusión y gestión.
- Elaborar un reglamento flexible que pueda evaluar a aquellos que se dedican preferentemente a la docencia.
- Estimular a los dedicados a la investigación.
- Evaluar la productividad de acuerdo a las actividades propias del área de adscripción del académico.
- Considerar las trayectorias de las licenciaturas de adscripción (de nueva creación, en proceso de consolidación y consolidadas), pues esto repercute en las prioridades del trabajo académico, así como el tipo de atención que preferentemente se desarrolla en la licenciatura (docencia o investigación).
- Evaluar a los investigadores sin carga docente con equivalencias de asesorías, seminarios de formación y actualización, etc.
- Que exista relación entre las actividades que evalúa el reglamento del PEDD, SNI, PROMEP, Estatuto de Personal Académico y reglamentos de promociones (asignación de niveles tabulares de la UNISON).
- Aceptar equivalencias de licenciatura, ejemplo, reconocimientos, maestros eméritos, etc.
- Evaluación por áreas de conocimiento (Divisiones) determinando criterios e indicadores de evaluación de la productividad y calidad, lo que implicaría tener diversos instrumentos de evaluación.

- Evaluación flexible respecto a la asignación de niveles fijos para comisiones específicas como son: diseño y elaboración de planes de estudios, diseño de laboratorios, desarrollo de infraestructura para el aprendizaje, etc. Garantizando con ello la calidad en los productos, evitando la dispersión.
- Los puntajes en rubros de producción y calidad se asignen según su pertinencia por área de adscripción del personal evaluado, estimulando así, la producción académica por área de conocimiento.
- Evaluar el trabajo académico relacionado con las prioridades de los planes de trabajo departamental y divisional, que coadyuven en el desarrollo de la institución, cuyas actividades deberá valorar y estimular el reglamento.
- Otras propuestas son las referidas a la necesidad de evaluar la productividad en plazos de tres años, que permita concluir actividades de calidad y producir conocimiento aplicado.
- El estímulo económico se incorpore al salario y esta percepción sea mayor.
- Que exista una especie de stop en el nivel obtenido para aquel personal que solicita sabático o licencias para realizar estudios de maestría y doctorado, de tal forma que a su reincorporación se le otorguen el nivel que había obtenido, éste con la duración de un año, con el fin de cubrir de nueva cuenta los requisitos de docencia y de estar en funciones para poder incorporarse de nuevo al programa.
- Que las evaluaciones sean realizadas por comisiones externas, donde las autoridades sean las administradoras del proceso y las academias funcionen como certificadoras de la productividad, siendo las comisiones externas las que evalúen la producción.
- Fomentar la actualización docente a partir de la nueva perspectiva donde el proceso educativo se centra en los aprendizajes.
- Los alumnos deberán evaluar al maestro en el PEDD en periodos que no coincidan con la acreditación semestral, evitando con ello conflictos de intereses.
- La institución deberá implementar un programa de seguimiento continuo de la evaluación del personal académico, con el fin de retroalimentar el proceso.

Referencias Bibliográficas

- Aboites, H. (1997). La reorganización del trabajo universitario. 1984-1985. Marco General Antecedente. En G. Villaseñor (coord.). *La identidad en la Educación Superior*. Ciudad de México: CESU/UNAM-UAM, UAQ.
- Aboites, H. (1999). La cultura de la evaluación en México y la evaluación de los académicos. En M. Rueda, & M. Landesmann (coords.). *¿Hacia una nueva cultura de la evaluación de los académicos?* Ciudad de México: Centro de Estudios sobre la Universidad-UNAM.
- Acosta, A. (2000a). La ANUIES: una fructífera marcha para el mejoramiento de la educación superior. *ANUIES Revista de la Educación Superior*, 116 (4), Octubre-diciembre.
- Acosta, A. (2000b). *Estado, políticas y universidades en un periodo de transición*. Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica / Universidad de Guadalajara.
- Allende, C., Díaz, G., & Gallardo, C. (1999). *La educación Superior en México y en los países en vías de desarrollo desde la óptica de los organismos internacionales*. Ciudad de México: ANUIES.
- Aragón, S. (1994). Los retos del proceso de la modernización para la universidad pública. *STAU Boletín de Discusión No. 2*, Diciembre.
- Arbesú, M.I. (1999). Evaluación docente a través de la etnografía. En M. Rueda, & M. Landesmann (coords.). *¿Hacia una nueva cultura de la evaluación de los académicos?* Ciudad de México: Centro de Estudios sobre la Universidad-UNAM.
- Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES). (1980). *Información Estadística de Educación Superior*. Recuperado de <http://www.anui.es.mx>
- Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES). (1983). *Información Estadística de Educación Superior*. Recuperado de <http://www.anui.es.mx>
- Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES). (1985). *Información Estadística de Educación Superior*. Recuperado de <http://www.anui.es.mx>
- Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES). (1989). *Información Estadística de Educación Superior*. Recuperado de <http://www.anui.es.mx>
- Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES). (1991). *Información Estadística de Educación Superior*. Recuperado de <http://www.anui.es.mx>
- Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES). (1992). *Información Estadística de Educación Superior*. Recuperado de <http://www.anui.es.mx>
- Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES). (1993). *Información Estadística de Educación Superior*. Recuperado de <http://www.anui.es.mx>

- Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES). (1994). *Información Estadística de Educación Superior*. Recuperado de <http://www.anui.es.mx>
- Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES). (1999). *Información Estadística de Educación Superior*. Recuperado de <http://www.anui.es.mx>
- Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES). (2000a). *Información Estadística de Educación Superior*. Recuperado de <http://www.anui.es.mx>
- Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES). (2000b). *La Educación Superior en el Siglo XXI. Líneas estratégicas de desarrollo. Una propuesta de la ANUIES*. Ciudad de México: ANUIES.
- Banco Mundial. (1994). Las Lecciones derivadas de la experiencia. Examen del Banco Mundial, 1995. En J. Campos (comp.) *Disyuntiva actual de la Educación Superior. Documentos*. Ciudad de México: Universidad Autónoma de México / Editorial Praxis.
- Becher, T. (1992). Las disciplinas y la identidad de los académicos. *Universidad Futura* (10), UAM-Azcapotzalco.
- Berman, P. (1993). El estudio de la macro y micro-implementación. En L.F. Aguilar (Ed.). *La implementación de las políticas. Antologías de Política Pública 4*. Ciudad de México: Porrúa.
- Boyer, E.L. (1990). *Scholarship Reconsidered. Priorities of the Professoriate*. New-Jersey: The Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching.
- Boyer, E.L. (1997). *Una propuesta para la educación superior del futuro*. Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica / UAM Azcapotzalco.
- Brunner, J.J. (1994). Presentación: Estado y educación superior en América Latina. En G. Neave, & F.A. Van Vugh. *Prometeo encadenado. Estado y educación en Europa*. Barcelona: Gedisa.
- Brunner, J.J. (1997). Educación superior, integración económica y globalización. *Perfiles educativos*. Centro de Estudios sobre la Universidad, UNAM. 19(76-77).
- Brunner, J.J. (1999). *Educación superior en una sociedad global de la información*. Bogotá: Universidad Piloto-ASCUN. Recuperado de <http://200.6.99.248/~bru487cl/files/20058.pdf>
- Brunner, J.J. (2000a). *Notas sobre educación superior*. Conferencias de la Universidad de Antioquia, Medellín. Recuperado de <http://200.6.99.248/~bru487cl/files/ES-CursoCOL2000.PDF>
- Brunner, J.J. (2000b). *Educación superior: Desafíos y tareas*. Discurso de incorporación a la Academia Chilena de Ciencias Sociales, Políticas y Morales. Recuperado de <http://doi.org/10.4067/S0716-97602000000100004>
- Brunner, J.J. (2001). *Peligro y Promesa, Educación en América Latina*. Recuperado de http://200.6.99.248/~bru487cl/files/PELIGRO%20Y%20PROMESA_es%20EN%20AL_2_.pdf
- Canales, A. (2002a). La evaluación del trabajo académico y el reto de su implementación. En H. Muñoz (coord.). *Universidad: política y cambio institucional*. Ciudad de México: Centro de Estudios sobre la Universidad-UNAM.
- Canales, A. (2002b). Compensar y compensar, el dilema de los programas de estímulo. *Educación Superior, cifras, hechos. Boletín bimestral del Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades de la UNAM*, 9-10(2).
- Castillo, E., & Madueño, L. (2001). *Mujer académica de la Universidad de Sonora. Condiciones socioeconómicas, laborales, profesionales y de credibilidad*. Investigación, Licenciatura en Ciencias de la Comunicación de la Universidad de Sonora, Hermosillo.
- Castillo, E. (2002). Programa de estímulos al desempeño docente. *Crítica, revista de análisis educativo y sindical*, STAUS, (6).
- Cerych, L., & Sabatier, P. (1986). *Great Expectations and Mixed Performance. The Implementation of Higher Education Reforms in Europe*. Stoke-on-Trent: Trentham Books.

- Chiroleu, C. (2000, julio-septiembre). La educación superior en los países del MERCOSUR. El reconocimiento de las singularidades como punto de partida de la integración regional. *Revista de la Educación Superior*, 29(3).
- Clark, B.R. (1987). *The Academic Profession: National, Disciplinary and Institutional Settings*. Los Ángeles: University of California Press.
- Clark, B.R. (1991). *El sistema de Educación Superior. Una visión comparativa de la organización académica*. Ciudad de México: UAM Azcapotzalco.
- Clark, B.R. (1997). *Las universidades modernas: espacios de investigación y docencia*. Coordinación de Humanidades: UNAM
- Clark, B.R. (1998). Crecimiento sustantivo y organización innovadora: nuevas categorías para la investigación en educación superior. *Perfiles Educativos, tercera época*. Centro de Estudios sobre la Universidad-UNAM, 20(81).
- Clark, P. (1995). Aseguramiento de la calidad de la educación superior en Gran Bretaña. *Revista de la Educación Superior*. ANUIES, 24(96).
- Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL) / Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). (1992). *Educación y conocimiento: Eje de transformación productiva como equidad*. Santiago de Chile: CEPAL / UNESCO,
- Coombs, P. (1992). *Una perspectiva internacional sobre los retos de la educación superior*. Conferencia introductoria. En SEP. Evaluación, promoción de la calidad y financiamiento de la educación superior. Ciudad de México: SEP.
- Cox, C. (1993). *La producción de políticas públicas de educación superior: categorías para análisis comparativos*. Chile: Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales.
- Cox, C. (2000). Políticas de educación Superior: categorías para su análisis. En J. Calderón (coord.). *Teoría y desarrollo de la investigación comparada*. Ciudad de México: Plaza y Valdés.
- Crozier, M., & Friedberg, E. (1990). *El actor y el sistema*. Ciudad de México: Alianza Editorial Mexicana.
- Deci, E., & Ryan, R.M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum.
- De Vries, W. (1998). El contexto internacional de las políticas de educación superior en México durante los años noventa: reformas en evaluación y financiamiento. En A. Acosta (coord.). *Historias paralelas, un cuarto de siglo de las universidades públicas en México, 1973-1998*. Ciudad Juárez: Universidad Autónoma de Ciudad Juárez.
- Díaz, Á. (1997a). Los académicos ante los programas Merit Pay. En Á. Díaz, & T. Pacheco (coords.). *Universitarios: institucionalización académica y evaluación*. Ciudad de México: Centro de Estudios sobre la Universidad-UNAM.
- Díaz, Á. (1997b). La comunidad académica de la UNAM ante los programas de estímulos al rendimiento. En Á. Díaz, & T. Pacheco (coords.). *Universitarios: institucionalización académica y evaluación*. Ciudad de México: Centro de Estudios sobre la Universidad-UNAM.
- Díaz, A., & Pacheco, T. (coords.). (1997). *Universitarios: institucionalización académica y evaluación*. Ciudad de México: Centro de Estudios sobre la Universidad-UNAM.
- Didou, S. (1999). Gestión de los sistemas de educación superior en México. Las dinámicas espaciales y urbanas. En H. Casanova, & R. Rodríguez (coords.). *Universidad Contemporánea. Política y Gobierno. Tomo II*. Ciudad de México: Centro de Estudios sobre la Universidad-UNAM.
- Didou, S. (2000). Macrorregionalización y políticas de educación superior: México ante el Tratado de Libre Comercio de América del Norte. *Revista de la Educación Superior*, 29(3).

- Didriksson, A. (2000). *Universidad de la innovación, una estrategia de transformación para la construcción de universidad del futuro*. Ciudad de México: UNESCO/Gobierno de Zacatecas/Universidad Autónoma de Zacatecas/COBACH de Zacatecas.
- Fresán, M., Romo, A., & Vera, Y. (2000). La calidad en la educación superior. En ANUIES. *Evaluación del desempeño del personal académico. Análisis y propuesta de metodología básica*. Ciudad de México: ANUIES.
- Fresán, M., & Vera, Y. (2000). La evaluación de la actividad docente. En ANUIES. *Evaluación del desempeño del personal académico. Análisis y propuesta de metodología básica*. Ciudad de México: ANUIES.
- Fuentes, O. (1991). La agenda política de los 90: las cuestiones críticas. *Universidad Futura*, UAM-Azcapotzalco, 3(8 y 9).
- Furlán, A. (1999). La evaluación de los académicos. En M. Rueda y M. Landesmann (coords.). *¿Hacia una nueva cultura de la evaluación de los académicos? tercera época No. 38*, Ciudad de México: Centro de Estudios sobre la Universidad-UNAM.
- Gacel, J. (2000). La dimensión internacional de las universidades mexicanas. *Revista de la Educación Superior*. ANUIES, 29(115).
- Gago, A. (1991). Ejes de la Reforma: Calidad y Pertinencia. *Revista Universidad Futura*, UAM-Azcapotzalco, 4(10).
- García, C. (1997). Integración y Contextualización en el ámbito de la globalización. *Perfiles Educativos*, 19(76-77).
- García, S. (1999). Evaluación académica: recuento curricular y balance histórico. En M. Rueda, & M. Landesmann (coords.). *¿Hacia una nueva cultura de la evaluación de los académicos? tercera época No. 38*, Ciudad de México: Centro de Estudios sobre la Universidad-UNAM.
- Gibbons, M. et al. (1997). *La nueva producción del conocimiento. La dinámica de la ciencia y la investigación en las sociedades contemporáneas*. Barcelona: Pomares-Corredor.
- Gil, M. (1994). *Los rasgos de la diversidad: un estudio sobre los académicos mexicanos*. Ciudad de México: UAM.
- Gil, M. (2000). Un siglo buscando doctores. *Revista de la educación superior*, ANUIES, 29(1).
- González, L., & Ayarza, H. (1997). *Calidad, evaluación institucional y acreditación en la educación superior en la región Latinoamericana y del Caribe*. Caracas: Ediciones CRESALC/UNESCO.
- Grediaga, R. (1999). *Profesión académica, disciplinas y organizaciones. Procesos de socialización académica y sus efectos en las actividades y resultados de los académicos mexicanos*. Ciudad de México: ANUIES.
- Harvey, L., & Green, D. (1993). Defining quality. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 18(1), 9-34.
- Hernández, M.L. (1996). *Actores y políticas para educación superior, 1950-1990. Su implementación en la Universidad de Guadalajara*. Ciudad de México: ANUIES.
- Hernández-Montenegro, L. (1985). Calidad de Estudios de Posgrado. *Revista Latinoamericana de Estudios educativos*, 15(2).
- House, E. (1978). No simple answer: Critique of the follow through evaluation. *Harvard Educational Review*, 48(2), pp. 128-192.
- Ibarra, E. (1994). La casa de los espejos. *Universidad Futura*, UAM-Azcapotzalco, 5(15).
- Ibarra, E. (1996). Educación Superior y Teoría de la Organización: Posibilidades y Problemas de una Relación Impostergable. *Universidad Futura*, 7(20-21).
- Ibarra, E. (1999a). Evaluación, productividad y conocimiento: barreras institucionales al desarrollo académico. *Revista Sociológica del Departamento de Sociología de la Universidad Autónoma Metropolitana*, 41.

- Ibarra, E. (1999b). *La universidad en México hoy: ordenamiento institucional, profesionalización académica y reinención de subjetividades*. Documento elaborado para el panel: Reformas y poder en la Universidad Pública Mexicana. Área de Estudios Organizacionales. Departamento de Economía. UAM Iztapalapa, Ciudad de México.
- Ibarra, E. (2000a). *Políticas de docencia de la UAM: cuestiones críticas y propuestas de readecuación*. Documento elaborado para su consideración en el seno de la Comisión del Colegio Académico de la UAM encargada de elaborar los anteproyectos de modificación a las políticas generales de docencia y de políticas operacionales de docencia, Ciudad de México.
- Ibarra, E. (2000b). *Presente y porvenir de la universidad en México: notas para una caracterización de sus cuestiones críticas*. Ponencia preparada para el II Coloquio de Egresados Metropolitanos: México y su realidad social al filo del siglo. UAM Iztapalapa, Ciudad de México.
- Ibarra, E. (2000c). *Los costos de la profesionalización académica en México: ¿es posible pensar en un modelo distinto?* Ponencia presentada en el Encuentro de Especialistas en Educación Superior. Reconocimiento de la universidad, de sus transformaciones y su por-venir. Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades de la UNAM, Ciudad de México.
- Ibarra, E. (2000d). *Evaluación, productividad y conocimiento: barreras institucionales al trabajo académico*. Ponencia presentada en la mesa Formas de organización de la Universidad y trabajo académico, del foro ¿A dónde va la Universidad Pública? UAM-Xochimilco, Ciudad de México.
- Ibarra, E. (2000e). Evaluación burocrática, entre la calidad y el utilitarismo: Análisis de los mecanismos de control del desempeño académico. En T. Pacheco Méndez, & F. Díaz Barriga (coords.). *Evaluación Académica*. Ciudad de México: Centro de Estudios sobre la Universidad-UNAM / Fondo de Cultura Económica.
- Ibarra, E. (2001a). Los desafíos de la educación superior en México. *Educación 2001 Revista de educación moderna para una sociedad democrática*, 71.
- Ibarra, E. (2001b). *La Universidad en México hoy: gobernabilidad y modernización*. Ciudad de México: UNAM-UAM-ANUIES.
- Ibarra, E. (2002). De la evaluación del trabajo académico al reconocimiento de las trayectorias: por un nuevo modelo de carrera académica. *Educación Superior Boletín bimestral del Centro de Investigaciones interdisciplinarias en ciencias y humanidades de la UNAM*, 2(9-10).
- Ibarra-Mendivil, J.L. (1994a). *Plan de Desarrollo Institucional 1993-1997*. Hermosillo: Universidad de Sonora.
- Ibarra-Mendivil, J.L. (1994b). *Primer informe, Junio de 1993- Junio de 1994*. Hermosillo: Universidad de Sonora.
- Ibarra-Mendivil, J.L. (1995). *Segundo informe, Junio de 1994- Junio de 1995*. Hermosillo: Universidad de Sonora.
- Ibarra-Mendivil, J.L. (1996). *Tercer informe, Junio de 1995- Junio de 1996*. Hermosillo: Universidad de Sonora.
- Ibarra-Mendivil, J.L. (1997). *Cuarto informe, Junio de 1996- Junio de 1997*. Hermosillo: Universidad de Sonora.
- Ibarra-Mendivil, J.L. (1998a). *Plan de Desarrollo Institucional 1997-2000*. Hermosillo: Universidad de Sonora.
- Ibarra-Mendivil, J.L. (1998b). *Primer informe, Segundo periodo, Junio de 1997- Junio de 1998*. Hermosillo: Universidad de Sonora.
- Ibarra-Mendivil, J.L. (1999a). *Segundo informe, Segundo periodo, Junio de 1998- Junio de 1999*. Hermosillo: Universidad de Sonora.

- Ibarra-Mendivil, J.L. (1999, octubre 4). *Oficio dirigido al Sindicato de Trabajadores Académicos de la Universidad de Sonora (STAUS)*. Hermosillo, Sonora.
- Ibarra-Mendivil, J.L. (2000). *Tercer informe, Segundo periodo, Junio de 1999- Junio de 2000*. Hermosillo: Universidad de Sonora.
- Ibarra-Mendivil, J.L. (2001). *Cuarto informe, Segundo periodo Junio de 2000- Junio de 2001*. Hermosillo: Universidad de Sonora.
- Inclán, C. (1997). Estudio del impacto de los programas de estímulos en el trabajo docente. El caso de la UNAM. En Á. Díaz, & T. Pacheco (Coords.). *Universitarios: institucionalización académica y evaluación*. Ciudad de México: Centro de Estudios sobre la Universidad-UNAM.
- Inclán, C. (2002). Doce años de programas de estímulos en la UNAM. *Educación Superior, cifras, hechos. Boletín bimestral del Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades de la UNAM*, 9-10(2).
- Inclán, C. (2012, julio-octubre). Doce años de programas de estímulos en la UNAM. *Educación Superior, cifras, hechos. Boletín bimestral del Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades de la UNAM*. 9-10(2).
- Izquierdo, M.A. (2001). Una llaga de estudio. *Revista Crítica*. STAUS, 4.
- Kells, H. (1993). Sistemas nacionales de garantía y control de la calidad académica. En H. Vessuri (Ed.). *La Evaluación Académica. Enfoques y experiencias*. París: CRE-UNESCO.
- Kent, R. (1997). Las políticas de evaluación. En R. Kent (Comp.). *Los temas críticos de la educación superior en América Latina. Vol. 2: Los años 90. Expansión privada, evaluación y posgrado*. Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica. Recuperado de <http://biblioteca.uahurtado.cl/UJAH/Reduc/pdf/pdf/8264.pdf>
- Kent, R. (1999). Cambios emergentes en las universidades públicas ante la modernización de la educación superior. En H. Casanova, & R. Rodríguez (coords.). *Universidad Contemporánea. Política y Gobierno” Tomo II. Colección Problemas educativos de México*. Ciudad de México: Centro de Estudios sobre la Universidad-UNAM.
- Kent, R. et al. (1991). Política Estatal para los Académicos. *Universidad Futura*, UAM-Azcapotzalco, 2(67).
- Kent, R. y De Vries, W. (1994). Evaluación y financiamiento de la educación superior en México. *Universidad Futura*, UAM-Azcapotzalco, 5(15).
- Kohn, A. (1994). Por qué no funcionan los programas de incentivos. *Universidad Futura*, 5(15).
- Krotz, E. (comp.). (1992). *La problemática de la evaluación académica*. Ciudad de México: Universidad Autónoma de Yucatán.
- Ley No. 4, Orgánica de la Universidad de Sonora. (1991, noviembre 26). *Boletín Oficial del Gobierno del Estado de Sonora. Tomo CXLVIII*. Hermosillo, Sonora. Recuperado de http://www.uson.mx/institucional/marconormativo/leyesyestatutos/ley_num4_organica.htm
- López, M. (1999). *A la calidad por la evaluación. La evaluación de Centros docentes*. Madrid: Escuela Española.
- López-Nogales, A. (2000). *Sonora: Tercer Informe de Gobierno*. Hermosillo, Sonora.
- Loredo, J. (1999). Evaluación docente en la Universidad Anáhuac. En M. Rueda, & M. Landesmann (Coords.). *¿Hacia una nueva cultura de la evaluación de los académicos?* Ciudad de México: Centro de Estudios sobre la Universidad-UNAM.
- Luna, E. (1999). Opinión de los maestros y estudiantes respecto a las dimensiones de evaluación docente en posgrado. En M. Rueda, & M. Landesmann (coords.). *¿Hacia una nueva cultura de la evaluación de los académicos?* Ciudad de México: Centro de Estudios sobre la Universidad-UNAM.

- Magaña, M.A. (2001). *Mejoramiento del desempeño docente en la Universidad de Colima a través de la formación de cuerpos académicos*. Ciudad de México: ANUIES.
- Magaña, M., & Lepe, F. (2000). El papel del PROMEP y su importancia como motor de la planeación y la evaluación institucional. En *Evaluación del desempeño del personal académico. Análisis y propuesta de metodología básica*. Ciudad de México: ANUIES.
- Martínez, F. (1995). El financiamiento de la universidad pública mexicana. Algunas ideas a partir de la experiencia de la Universidad Autónoma de Aguascalientes. En R. Cordera, & D. Pantoja (Eds.). *Políticas de financiamiento para la educación superior en México*. Ciudad de México: CESU-UNAM/ Miguel Angel Porrúa.
- Martínez, F. (2000a). La evaluación del personal académico. En busca de sistemas de orientación sintética. En *Evaluación del desempeño del personal académico. Análisis y propuesta de metodología básica*. Ciudad de México: ANUIES.
- Martínez, F. (2000b). Consideraciones sobre la evaluación del personal académico por parte de los alumnos. En *Evaluación del desempeño del personal académico. Análisis y propuesta de metodología básica*. Ciudad de México: ANUIES.
- Montenegro, J. (1994). *La reforma en perspectiva. Reforma y Utopía*. Ciudad de México: Siglo XXI.
- Montes, F. (1996). *Los Académicos de la Universidad de Sonora. Algunas características*. Sindicato de Trabajadores Académicos de la Universidad de Sonora (STAUS). Hermosillo, Sonora.
- Montes, F. et al. (2000). *Análisis de nuevo reglamento del estímulo al desempeño docente del personal académico*. Sindicato de Trabajadores Académicos de la Universidad de Sonora (STAUS), Hermosillo, Sonora.
- Montes, F. Castillo, E., & Barrientos, D. (2002). *Análisis de los resultados obtenidos en el Programa de Estímulos al Desempeño del Personal Docente de la Universidad de Sonora: Convocatoria 2002*. Sindicato de Trabajadores Académicos de la Universidad de Sonora (STAUS), Hermosillo, Sonora.
- Montesinos, R. (1995). *Testimonio de Secretario General STAUS, periodo 1995-1997*. México: STAUS.
- Moreno, P. (1991). *Crisis y Modernización de la Educación Tecnológica en Sonora*. Ciudad de México: Facultad de Economía-UNAM.
- Moreno, P. (1992). *Crisis y Modernización de la Educación en Sonora*. Hermosillo: El Colegio de Sonora.
- Moreno, P. (2001). *El Sistema Educativo en Sonora 1980-2000. La política educativa en la modernización y globalización*. Ciudad de México: Universidad Pedagógica Nacional.
- Municio, P. (2000). Evaluación de la Calidad. En R. Pérez, F. López, M. D. Peralta, & P. Municio. *Hacia una educación de Calidad, gestión, instrumentos y evaluación*. Madrid: Narcea.
- Muñoz, H. (2002a). La política en la universidad y el cambio institucional. En *Universidad: política y cambio institucional*. Ciudad de México: Centro de Estudios sobre la Universidad-UNAM.
- Muñoz, H. (2002b). *Orientaciones y respuestas políticas de los académicos universitarios. En Universidad: política y cambio institucional*. Ciudad de México: Centro de Estudios sobre la Universidad-UNAM.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). (1995). Documento de política para el cambio y el desarrollo en el educación superior. En J.R. Campos (Comp.). *Disyuntiva actual de la Educación Superior. Documentos*. Ciudad de México: Universidad Autónoma de México/Editorial Praxis.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). (1996). Declaración sobre la educación superior en América Latina y el Caribe. En J.R. Campos (Comp.). *Disyuntiva actual de la Educación Superior. Documentos*. Ciudad de México: Universidad Autónoma de México/Editorial Praxis.

- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). (1997). *Recomendación relativa a la condición del personal docente de la enseñanza superior*. París: UNESCO.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). (1998). *Declaración mundial sobre la educación superior en el siglo XXI. Visión y acción y Marco de acción prioritaria para el cambio y el desarrollo de la educación superior*. Recuperado de http://www.unesco.org/education/educprog/wche/declaration_spa.htm
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) y Conferencia Regional sobre la Educación Superior en América Latina y el Caribe (CRESALC). (1998). *Plan de acción para la transformación de la educación superior en América Latina y el Caribe*. Caracas: UNESCO/CRESALC. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0011/001138/113869so.pdf>
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE). (1997). *Exámenes de las políticas nacionales de educación. México, Educación Superior*. Ciudad de México: OCDE.
- Ornelas, C. (1996). *El sistema educativo mexicano. La transición de fin de siglo*. Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica.
- Ornelas, C. (1998). Extenuación y arreglo institucional. 25 años de rutinas en la Universidad de Puebla. En A. Acosta (coord.). *Historias Paralelas, un cuarto de siglo de las universidades públicas en México, 1973-1998*. Ciudad Juárez: Universidad Autónoma de Ciudad Juárez.
- Ortega, P. (2001a). *Plan de Desarrollo Institucional 2001-2005*. Hermosillo: Universidad de Sonora.
- Ortega, P. (2001b). *Informe de de Actividades, 2001*. Hermosillo: Universidad de Sonora.
- Ortega, P. (2002a). *Plan de Desarrollo Institucional 2001-2005*. Hermosillo: Universidad de Sonora.
- Ortega, P. (2002b). *Informe de de Actividades, 2002*. Hermosillo: Universidad de Sonora.
- Ortega, P. (2002, marzo 7). *Documento dirigido al Sindicato de los Trabajadores Académicos de la Universidad de Sonora (STAUS)*. Oficio No.00/2002. Hermosillo, Sonora.
- Ortega, P. (2003, febrero). Informe anual 2001-2002. *Gaceta UNISON*, 197.
- Pérez, R. (2000). La Calidad de la educación. En R. Pérez, F. López, M. D. Peralta, & P. Municio. *Hacia una educación de Calidad, gestión, instrumentos y evaluación*. Madrid: Narcea.
- Rodríguez, A. (1992). *Panorama general de los actuales sistemas de evaluación académica*. En *La Problemática de la evaluación académica*. Mérida, Yucatán: Universidad Autónoma de Yucatán.
- Rodríguez, R. (1995). El financiamiento de la Educación Superior en México, elementos para la discusión. En R. Cordera, & D. Pantoja (coords.). *Políticas de financiamiento a la educación superior en México*. Ciudad de México: Centro de Estudios sobre la Universidad-UNAM.
- Rodríguez, R. (2000). La reforma de la educación superior. Reseñas del debate internacional a fin de siglo. *Revista electrónica de investigación educativa REDIE*, 2(1). Recuperado de <http://redie.ens.uabc.mx/vol2no1/contenidorogo.html>.
- Rodríguez-Jiménez, J.R. (1992). *Reporte de Investigación del Proyecto: Los académicos en Sonora*. Departamento de Sociología y Administración Pública de la Universidad de Sonora, Hermosillo.
- Rodríguez-Jiménez, J.R. (1994). *Los académicos en Sonora. Reporte de investigación*. Departamento de Sociología y Administración Pública de la Universidad de Sonora, Hermosillo.
- Rodríguez-Jiménez, J.R. (1999). *Mercado y profesión académica en Sonora*. Ciudad de México: ANUIES.
- Royero, J. (2002). Contexto mundial sobre la evaluación de las instituciones de educación superior. OEI, *Revista Iberoamericana de Educación*. Recuperado de <http://www.rieoei.org/deloslectores/334royero.pdf>
- Rubio, J. (2000). *Participación de apertura. Foro de debate de las políticas públicas para la educación superior*. Universidad Iberoamericana, Ciudad de México

- Rueda, M. (1999a). Evaluación académica vía los programas de compensación salarial. En M. Rueda, & M. Landesmann (Coords.). *¿Hacia una nueva cultura de la evaluación de los académicos?* Ciudad de México: Centro de Estudios sobre la Universidad-UNAM.
- Rueda, M. (1999b). Notas para una agenda de discusión sobre la evaluación de la docencia en las universidades. En M. Rueda, & M. Landesmann (Coords.). *¿Hacia una nueva cultura de la evaluación de los académicos?* Ciudad de México: Centro de Estudios sobre la Universidad-UNAM.
- Rueda, M. (2002). Los programas de estímulo a la productividad: ¿Evolución o compensación salarial? *Educación Superior, cifras, hechos. Boletín bimestral del Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades de la UNAM*, 9-10(2).
- Rueda, M., & Landesmann, M. (1999). *¿Hacia una nueva cultura de la evaluación de los académicos?* tercera época No. 38. Ciudad de México: Centro de Estudios sobre la Universidad-UNAM.
- Secretaría de Educación Pública (SEP). (2001). *Programa Nacional de Educación, 2001-2006*. Ciudad de México: SEP. Recuperado de http://www.oei.es/quipu/mexico/Plan_educ_2001_2006.pdf
- Secretaría de Educación Pública (SEP) y Subsecretaría de Educación Superior e Investigación Científica (SESIC). (1999). *Lineamientos generales para la elaboración de los reglamentos del programa de estímulos al desempeño docente, consistentes con el PROMEP y con los Lineamientos de la Secretaría de Hacienda y Crédito Público*. Documento referencial dirigido a las instituciones de educación superior. Ciudad de México: SEP/SESIC.
- Secretaría de Hacienda y Crédito Público (SHCP). (1994). *Lineamientos generales para los establecimientos y operación del programa de estímulos al desempeño del personal docente de educación media superior y superior*. Documento oficial emitido por la SHCP y la Subsecretaría de Egresos y la Dirección general de Normatividad y Desarrollo Administrativo. Ciudad de México: SHCP.
- Secretaría de Hacienda y Crédito Público (SHCP). (1997). *Lineamientos generales para el Establecimiento y Operación del Programa de Estímulos al desempeño del personal docente de educación media superior y superior*. Documento oficial emitido por la SHCP. Ciudad de México: SHCP.
- Segura, A. (1997). *Modelo de desarrollo institucional a través de la calidad académica. En La Universidad Mexicana en el Umbral del siglo XXI, Visiones y Proyecciones*. Ciudad de México: ANUIES.
- Seymour, D. (1991). Beyond Assessment: Managing Quality in Higher Education. *Assessment Update*, 3 (1) p. 1-2.
- Sindicato de Trabajadores Académicos de la Universidad de Sonora (STAUS). (1994). *Programa de mejora del profesorado*. Hermosillo, Sonora.
- Sindicato de Trabajadores Académicos de la Universidad de Sonora (STAUS). (1996a). *Los académicos de la Universidad de Sonora. Algunas características*. Hermosillo, Sonora.
- Sindicato de Trabajadores Académicos de la Universidad de Sonora (STAUS). (1996b). *Resumen del Programa de mejora del profesorado*. Hermosillo, Sonora.
- Sindicato de Trabajadores Académicos de la Universidad de Sonora (STAUS). (1999a). *Contrato Colectivo de Trabajo STAUS - UNISON*. Hermosillo, Sonora.
- Sindicato de Trabajadores Académicos de la Universidad de Sonora (STAUS). (1999b). *STAUS...al día, 15(283)*.
- Sindicato de Trabajadores Académicos de la Universidad de Sonora (STAUS). (1999, octubre 05). *Oficio de la dirigencia de STAUS a UNISON*. Hermosillo, Sonora.
- Sindicato de Trabajadores Académicos de la Universidad de Sonora (STAUS). (1999, diciembre 14). *Oficio de la dirigencia de STAUS a UNISON*. Hermosillo, Sonora.
- Sindicato de Trabajadores Académicos de la Universidad de Sonora (STAUS). (2000). *Sobre el Programa de Estímulos al Desempeño Docente. STAUS...al día, 15(302)*.

- Sindicato de Trabajadores Académicos de la Universidad de Sonora (STAUS). (2000, febrero 01). *Oficio de la dirigencia de STAUS a UNISON*. Hermosillo, Sonora.
- Sindicato de Trabajadores Académicos de la Universidad de Sonora (STAUS). (2001). *STAUS...al día*, Año XVI, No. 321, 8 de septiembre del 2001.
- Sindicato de Trabajadores Académicos de la Universidad de Sonora (STAUS). (2002). Programa de conversión de plazas y plazas para personal de asignatura. En *Convenio de revisión salarial 2002*. Hermosillo, Sonora.
- Sindicato de Trabajadores Académicos de la Universidad de Sonora (STAUS). (2002, mayo 21). *Oficio de la dirigencia de STAUS a UNISON*. Hermosillo, Sonora.
- Sindicato de Trabajadores Académicos de la Universidad de Sonora (STAUS). (2002, noviembre 14). *Consideraciones del STAUS sobre las posibles modificaciones al reglamento del Programa de Estímulos al Desempeño del personal Docente*. Hermosillo, Sonora.
- Sindicato de Trabajadores Académicos de la Universidad de Sonora (STAUS). (2003, junio 27). *Comunicado*. Hermosillo, Sonora.
- Sindicato de Trabajadores Académicos de la Universidad de Sonora (STAUS). (2003, julio 03). Desplegado. En *El imparcial*. Hermosillo, Sonora.
- Stufflebeam, D., & Shinkfield, A. (1995). *Evaluación sistemática: Guía teórica y práctica*. Barcelona: Centro de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia/Ediciones Paidós Ibérica.
- Tejeda, A., Montes, F., Montesinos, R.M. & Grijalva, A. (1999). *Análisis del nuevo reglamento de estímulos al desempeño docente del personal académico*. Sindicato de Trabajadores Académicos de la Universidad de Sonora (STAUS), Hermosillo, Sonora.
- Universidad de Sonora (UNISON). (1985). *Estatuto de Personal Académico (EPA) de la UNISON*. Hermosillo, Sonora.
- Universidad de Sonora (UNISON). (1986). *Estatuto de Personal Académico (EPA) de la UNISON*. Hermosillo, Sonora.
- Universidad de Sonora (UNISON). (1990). *Plan de Desarrollo Institucional 1990-1993 de la Universidad de Sonora*. Hermosillo, Sonora.
- Universidad de Sonora (UNISON). (1992a). *Estatuto General de la Universidad de Sonora*. Hermosillo, Sonora.
- Universidad de Sonora (UNISON). (1992b). *Reglamento del programa Carrera docente del personal académico*. Universidad de Sonora.
- Universidad de Sonora (UNISON). (1994). Reglamento del programa Carrera docente del personal académico, Universidad de Sonora. *Gaceta UNISON*, abril.
- Universidad de Sonora (UNISON). (1994, febrero). *Plan de Desarrollo Institucional de la Universidad de Sonora*. Hermosillo, Sonora.
- Universidad de Sonora (UNISON). (1994a, febrero). *Programa de Modernización Educativa 1989-1994. Plan de Desarrollo Institucional de la Universidad de Sonora*. Hermosillo, Sonora.
- Universidad de Sonora (UNISON). (1995). *Programa de Carrera Docente*. División de Ciencias Sociales, Hermosillo.
- Universidad de Sonora (UNISON). (1999). Reglamento del Programa de Estímulo al Desempeño Docente del Personal Académico de la Universidad de Sonora. *Gaceta UNISON*, septiembre.
- Universidad de Sonora (UNISON). (2001, octubre 15). *Gaceta, órgano informativo de la dirección de comunicación*, 180. Hermosillo Sonora.
- Universidad de Sonora (UNISON). (2001, noviembre). *Propuesta de estructura de estrategias y programas del Plan de Desarrollo Institucional (PDI)*. Documento de Trabajo. Dirección de Planeación. Hermosillo, Sonora.

- Universidad de Sonora (UNISON). (2002a). *Reglamento del Programa de Estímulos del Personal Docente de la Universidad de Sonora. Documento con las determinaciones de las Comisiones de Asuntos Académicos y Normativos*. Recuperado de http://www.uson.mx/institucional/marconormativo/reglamentosacademicos/reglamento_del_pedpd.pdf
- Universidad de Sonora (UNISON). (2002b). *Información del Programa de Estímulos al Desempeño Docente. Archivo de la Dirección Académica de la UNISON*. Hermosillo, Sonora.
- Universidad de Sonora (UNISON). (2002, enero). *Nómina de Recursos Humanos de la Universidad de Sonora*. Documento interno. Hermosillo, Sonora.
- Universidad de Sonora (UNISON). (2003). *Reglamento del Programa de Estímulos del Personal Docente de la Universidad de Sonora*.
- Universidad de Sonora (UNISON). (2003, febrero 01). *Gaceta, órgano informativo de la dirección de comunicación*, 197. Hermosillo, Sonora.
- Universidad de Sonora (UNISON). (2003, noviembre 07). *Gaceta, órgano informativo de la dirección de comunicación*, 196. Hermosillo, Sonora.
- Valero, A. (1997). *Impacto de la Política de Estímulos en la organización del trabajo académico*. Tesis doctoral. Universidad Autónoma de Aguascalientes, Aguascalientes.
- Villa, L. (2001). El mercado académico: la incorporación, la definitividad y las promociones, pasos para una misma trayectoria de formación. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 6(11).
- Villanueva, O. (1994). La nueva estructura de la administración universitaria y la situación laboral actual. *Boletín Discusión*, STAUS, 2.
- World Economic Forum. (2002). *Global Competitiveness Report 2001-2002*. New York: Oxford University Press.
- Zorrilla, J. (1995). Las políticas de financiamiento de la educación superior y la moral académica. En R. Cordera, & D. Pantoja (coords.). *Políticas de financiamiento a la educación superior en México*. Ciudad de México: Centro de Estudios sobre la Universidad-UNAM.

Esta obra se apoyó con recursos del Programa de Fortalecimiento de la Calidad en Instituciones Educativas **OP/PROFOCIE-2014-26MSU0015Z-10.**



Mejoramiento del trabajo académico en la universidad pública:
Políticas, estrategias y acciones (1993- 2002)

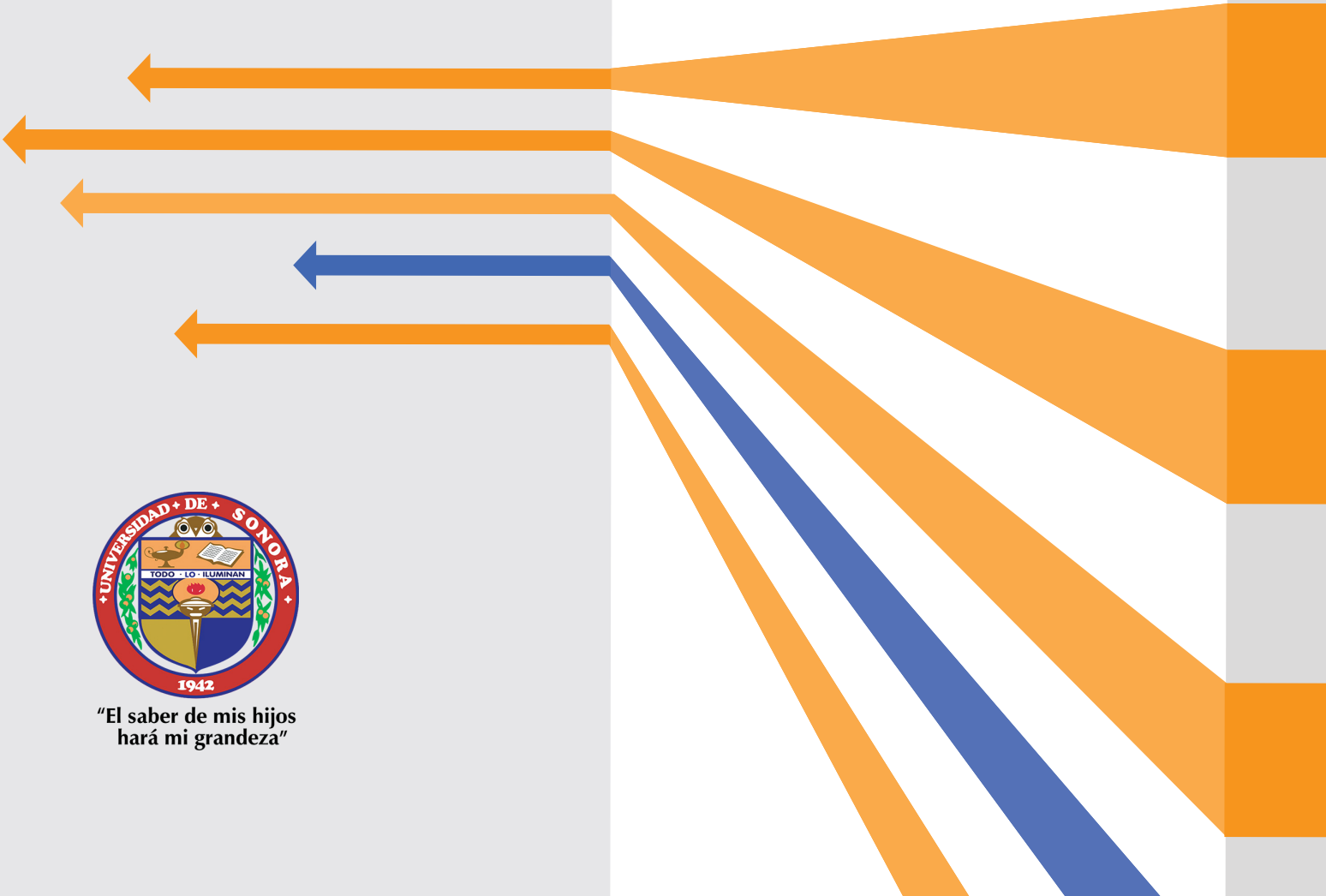
ISBN 978-607-518-176-9

Esta publicación digital se terminó de producir en el mes de febrero del 2016.
Su diseño y edición estuvieron a cargo de:

Qartuppi[®]

Qartuppi, S. de R.L. de C.V.
<http://www.qartuppi.com>

ISBN 978-607-518-176-9



"El saber de mis hijos
hará mi grandeza"