



UNIVERSIDAD DE SONORA

División de Ciencias Sociales

Maestría en Innovación Educativa

Significados del Programa de Estímulos al Desempeño del Personal Docente y sus efectos en el trabajo académico de la Universidad de Sonora

Tesis

Que para obtener el grado de:

Maestra en Innovación Educativa

Presenta:

Dania Félix Medrano

Directora:

Dra. Emilia Castillo Ochoa

Co-Director:

Dr. Edgar Oswaldo González Bello

Asesores sinodales:

Dr. Juan Pablo Durand Villalobos

Dra. Isabel Izquierdo Campos

Hermosillo, Sonora

Octubre de 2017

Universidad de Sonora

Repositorio Institucional UNISON



**"El saber de mis hijos
hará mi grandeza"**



Excepto si se señala otra cosa, la licencia del ítem se describe como openAccess

Hermosillo, Sonora a 22 de septiembre de 2017

Dr. Juan Pablo Durand Villalobos

**Coordinador de la Maestría en Innovación Educativa
Presente.**

Por este medio se le informa que el trabajo titulado ***“Significados del Programa de Estímulos al Desempeño del Personal Docente y sus efectos en el trabajo académico de la Universidad de Sonora***, presentado por la pasante de maestría, ***Dania Félix Medrano*** cumple con los requisitos teórico-metodológicos para ser sustentado en el examen de grado, para lo cual se aprueba su publicación.

Atentamente

Dra. Emilia Castillo Ochoa
Asesor-Director

Dr. Edgar Oswaldo González Bello
Asesor-Sinodal

Dr. Juan Pablo Durand Villalobos
Asesor-Sinodal

Dra. Isabel Izquierdo Campos
Asesor-Sinodal

Dedicatoria

*A mi enfoque e impulso. Todo es por ti, **Daniel.***

A mi apoyo incondicional, que todo lo hace posible, mis padres

Abelardo y Tere.

A una persona ejemplar, y a la inspiración para serlo, mis hermanas

Daniela y Danahee.

Los amo.

Agradecimientos

Después de este corto periodo de tiempo, pero de mucho trabajo, esfuerzo y sacrificio, primero quiero agradecer a mis padres, por todo. Este logro es nuestro.

Agradezco a mis maestros por compartir sus conocimientos y experiencia, especialmente a la Dra. Emilia por acompañarme en este proceso como mi tutora y amiga, por los regaños, reconocimientos y sobre todo el apoyo que siempre me brindó; al Dr. Edgar y al Dr. Juan Pablo, a quienes tuve la oportunidad de conocer y trabajar juntos; a la Dra. Isabel por aceptar formar parte de este trabajo. Estoy infinitamente agradecida por su paciencia, dedicación y compromiso con mi formación, tanto académica como personal.

Gracias a la Universidad de Sonora, por acogerme nuevamente como búho y al Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología por hacer posible la formación de alto nivel y calidad de las nuevas generaciones e impulsar el desarrollo científico y tecnológico del país.

Índice general

Introducción	8
Capítulo I. Planteamiento del problema	10
1.1 Expansión, evaluación y pago al mérito en Educación Superior	11
1.1.1 Programa de estímulos al desempeño en la UNISON	16
1.2 Antecedentes de investigación	19
1.3 Definición del problema	24
1.4 Objetivos de investigación	29
1.5 Justificación del estudio.....	29
Capítulo II. Marco teórico para la interpretación.....	32
2.1 Exigencias para la educación superior en la era global y del conocimiento	33
2.1.1 Políticas públicas de evaluación a los académicos en México	36
2.1.2 Programas de estímulos para la regulación del trabajo académico.....	40
2.1.3 Adaptación y capacidad de cambio de los académicos de tiempo completo....	42
2.2 Características de la profesión académica	46
2.2.1 Fuerza de las disciplinas y los campos de conocimiento.....	47
2.2.2 Peso de los establecimientos de adscripción	51
2.3 Evaluación institucional del trabajo académico.....	53
2.3.1 Valoración de la función docente	55
2.3.2 Actividades de investigación frente a la docencia	58
2.3.3 Tutorías como parte del trabajo académico	60
2.3.4 Participación en cuerpos colegiados y gestión académica.....	61
2.3.5 Otras actividades para evaluar el desempeño docente	63
2.4 Modelo interdisciplinar de interpretación de la investigación.....	64
Capítulo III. Metodología de la investigación	68
3.1 Enfoque de investigación y tipo de estudio.....	70
3.2 Interaccionismo simbólico como marco de interpretación.....	71
3.3 Estudio de caso como método de investigación	74
3.4 Técnica para la recogida de datos.....	74
3.5 Instrumento y su estructura	77
3.6 Dimensiones y categorías de estudio preestablecidas	77
3.7 Contexto de investigación, sujetos y criterios de selección.....	78
3.8 Realización de entrevistas y recogida de datos	80
3.9 Sistematización y análisis de la información.....	82
Capítulo IV. Resultados de investigación y discusión.....	84

4.1	Contrasentido del programa de estímulos: “ <i>Es una maldición y una bendición</i> ”	86
4.1.1	Un ingreso económico extraordinario: la única opción	87
4.1.2	Mecanismo de regulación y cambios en el trabajo académico	90
4.1.4	Generador de estrés laboral y frustración	102
4.2	El mejoramiento de la docencia en tela de juicio. “ <i>Son investigadores que evalúan a un maestro como un investigador</i> ”	104
4.2.1	Descuido de la función docente	105
4.2.2	Poca incidencia en la obtención de grado	108
4.2.3	Fomento de la productividad docente: entre la simulación y la mejora	110
4.3	El desprestigio de la investigación. “ <i>¿Cómo le hago para reinventar y acumular puntos?</i> ”	113
4.3.1	Detrimiento de la calidad por la acumulación de puntos	113
4.3.2	Una productividad engañosa	115
4.4	El supuesto trabajo de tutorías. “ <i>Lo que cuenta es tener</i> ”	117
4.4.1	Impulso a la adopción de la práctica tutorial: ¿obligación o vocación?	118
4.4.2	Impacto limitado en la formación del estudiante	120
4.5	Cuerpos colegiados y gestión académica como generadores de constancias. “ <i>Es requisito de la convocatoria</i> ”	121
4.5.1	Un incentivo para realizar actividades de gestión	122
4.5.2	Otorgamiento perjudicial de comisiones de gestión	123
4.5.3	Cuerpos colegiados como instancias de certificación: uso a conveniencia	124
Capítulo V. Conclusiones: necesidad de renovar las políticas institucionales de estímulos al desempeño		128
5.1	Implicaciones de las políticas de estímulos	132
5.2	Aprender y adaptarse a los cambios del PEDPD	138
5.3	Recomendaciones hacia las IES	140
5.4	Agenda de investigación y nuevos cuestionamientos	142
5.5	Reflexiones finales: la evaluación para el mejoramiento de la calidad	143
Bibliografía		146
Anexos		156
Anexo 1. Guía de entrevista a académicos		157
Anexo 2. Convocatoria del PEDPD en la UNISON 2016-2017		159

Índice de tablas

Tabla 1. <i>Cambios en las puntuaciones de actividades del PEDPD en la UNISON</i>	18
Tabla 2. <i>Efectos de los estímulos a la docencia</i>	23
Tabla 3. <i>Tipos de evaluación</i>	37
Tabla 4. <i>Rutas de la “micro implementación”</i>	45
Tabla 5. <i>Campos de conocimiento y cultura disciplinaria</i>	49
Tabla 6. <i>Atributos deseables del profesorado</i>	54
Tabla 7. <i>Estructura de la guía de preguntas por categorías de investigación</i>	77
Tabla 8. <i>Dimensiones y categorías de estudio</i>	78
Tabla 9. <i>Criterios para la selección de informantes</i>	80
Tabla 10. <i>Características socio académicas de los entrevistados</i>	81

Índice de figuras

Figura 1. <i>Participación en el PEDPD en la UNISON en el periodo 2005-2015</i>	24
Figura 2. <i>Distribución de beneficiarios por nivel en el 2014</i>	25
Figura 3. <i>Beneficiarios del PEDPD por División en el 2014</i>	27
Figura 4. <i>Modelo interdisciplinar para la interpretación de la investigación</i>	65
Figura 5. <i>Modelo metodológico de investigación</i>	69
Figura 6. <i>El proceso de interacción social</i>	72
Figura 7. <i>Localización geográfica de la URC de la UNISON</i>	79
Figura 8. <i>Clasificación de las divisiones de la UNISON en ciencias duras y blandas</i>	86
Figura 9. <i>Significados del PEDPD en la UNISON</i>	104
Figura 10. <i>Significados del PEDPD en la docencia</i>	112
Figura 11. <i>Significados del PEDPD en la investigación</i>	117
Figura 12. <i>Significados del PEDPD en las tutorías</i>	121
Figura 13. <i>Significados del PEDPD en el trabajo de cuerpos colegiados y actividades de gestión académica</i>	127
Figura 14. <i>Significados compartidos de la evaluación al desempeño docente en la UNISON</i>	131
Figura 15. <i>Aspectos divergentes sobre las actividades del trabajo académico según área disciplinar</i>	132

Introducción

Después de un período de expansión de la educación superior, la preocupación por la calidad educativa se introdujo en el discurso de organismos internacionales y con esto, la implementación de políticas de evaluación dirigidas al profesorado como mecanismo para regular, reconocer y mejorar el trabajo académico. En México, las universidades públicas han utilizado el Programa de Estímulos al Desempeño del Personal Docente (PEDPD) como política de diferenciación salarial para orientar hacia dicho mejoramiento.

Este programa se presentó como una acción para generalizarse y recompensar la productividad en términos de cantidad, sin considerar la diversidad de las comunidades académicas, la pertenencia a determinada área disciplinar ni sus características específicas.

El presente trabajo tiene la finalidad de aportar a la investigación educativa en la línea de análisis de políticas públicas, enfocado en la implementación del PEDPD en la Universidad de Sonora (UNISON) y sus efectos sobre el trabajo académico del profesorado, considerando sus diferencias disciplinares.

Metodológicamente, a partir del enfoque cualitativo, se utilizó una entrevista semi-estructurada aplicada a doce académicos de distintas áreas disciplinares en la UNISON, para conocer los significados que son otorgados al PEDPD y a sus efectos en el trabajo académico; la información se analizó a partir de la diferenciación entre ciencias duras y blandas, según la aportación de Becher (1993).

Los resultados permiten identificar en los sujetos de estudio que las diferencias entre las áreas disciplinares no son determinantes para la construcción de los significados sobre esta forma de evaluación, sin embargo, la percepción de los efectos en el trabajo académico puede variar según la disciplina de adscripción.

El documento concluye con reflexiones acerca de las implicaciones, tanto para los académicos como para las instituciones, de implementar políticas de evaluación para el mejoramiento de la calidad educativa, como se ha hecho en las

últimas décadas. También se plantearon recomendaciones que se consideraron pertinentes para mejorar los procesos de evaluación del trabajo académico.

Capítulo I.

Planteamiento del problema

En este capítulo se describen los antecedentes del PEDPD, y se presenta un análisis de estudios empíricos que han abordado desde distintas perspectivas, variables y categorías, los efectos y transformaciones de su implementación en el trabajo académico, así como en el perfil del profesorado que conforma las comunidades académicas adscritas a diferentes instituciones del sistema de educación superior en México. A partir de este análisis, se definió el problema a investigar, se plantearon las preguntas y se desarrollaron los objetivos que guiaron el estudio.

1.1 Expansión, evaluación y pago al mérito en Educación Superior

Los programas de estímulos al desempeño docente en México surgieron en un contexto conformado por diferentes transformaciones de la educación superior en los últimos años.

Una parte de estos cambios se relaciona con la expansión y diversificación de los establecimientos de enseñanza de este nivel, derivado del crecimiento de la matrícula, la cual se masificó en 1985 en América Latina, llegando a una tasa del 15% de matriculados del grupo de edad de entre 20 y 24 años, y que a su vez tuvo como consecuencia la necesidad de expansión de la planta docente (Brunner, 1990).

Como respuesta a la gran cantidad de nuevos establecimientos y a la necesidad de atender este incremento del número de estudiantes, se comenzó a contratar personal de tiempo completo en las universidades para impartir clases con dedicación exclusiva a la docencia, o parcialmente a actividades de investigación. Con este aumento de la planta docente, la condición de los profesores que vivían “para” la universidad, se convirtió en una donde estos viven “de” la universidad,¹ lo que propició el surgimiento de la profesión académica mayormente por responder a la presión de la masificación, e implicó la incorporación de profesores con

¹ En una primera etapa, el académico mexicano como “catedrático” se dedicaba a su práctica profesional e impartía pocas horas de clase que le brindaban prestigio. A partir de la década de 1970, con el crecimiento de los puestos de tiempo completo, surge el académico como “docente” que, a diferencia del primero, por lo general no ejercía su profesión fuera de su trabajo como profesor (Galaz, Padilla, Gil y Sevilla, 2008).

limitaciones formativas, determinando de cierta manera el perfil de esta profesión (Brunner, 1990 y 2007).

La expansión también tuvo efectos en cuanto al financiamiento de la educación superior pues, ante una adversidad económica y el incremento de la competencia por los fondos fiscales escasos, se redujo la capacidad de muchos gobiernos para apoyarla y disminuyó el gasto público que era destinado para este nivel educativo (Banco Mundial, 1995).

Por otra parte, después de este período de acelerado crecimiento y de la prioridad de cubrir la demanda con rapidez, la calidad educativa (que había sido de cierta manera relegada) fue puesta en tela de juicio y pasó a ser un requerimiento nuevo para las IES, de modo que las políticas de evaluación se implantaron en el discurso de los organismos internacionales porque su diseño e implementación se orientaron hacia la mejora de la calidad de la educación, y fueron dirigidas a todo el sistema: instituciones, procesos y actores.

Según Camarillo (2015) se ha argumentado que la puesta en marcha de los procesos de evaluación en las IES, y la posterior implantación de sistemas meritocráticos para la evaluación del trabajo académico, fue fomentada principalmente por el Banco Mundial, el Fondo Monetario Internacional (FMI), y la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), como organismos internacionales de financiamiento y evaluación, respectivamente.

Para lograr mayor eficiencia, calidad y equidad, el Banco Mundial (1995) advirtió la crisis por la que pasaba la educación superior en países en desarrollo y con base en las experiencias de distintas naciones, emitió orientaciones clave para lograr cambios en los sistemas educativos, entre las que se encontraban proporcionar incentivos para la diversificación de fuentes de financiamiento de las instituciones públicas (como la vinculación entre el financiamiento fiscal y los resultados), la redefinición de la función del gobierno en la educación superior y la adopción de políticas destinadas a priorizar los objetivos de calidad y equidad. Para México, dicha instancia, en conjunto con el FMI, recomendaron “*establecer una*

política estructural a cambio de financiamiento para resarcir los problemas ocasionados por la crisis económica" (Camarillo, 2015:3).

Por su parte, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 1998) señaló que la evaluación tanto interna como externa de las instituciones, resultaba esencial para la mejora de la calidad de la enseñanza, esta última concebida desde una pluridimensionalidad que abarca todos los aspectos de la organización (sujetos, procesos, etc.). De este modo, el Centro Regional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (CRESALC, 1998) de la UNESCO desarrolló el Plan de Acción de América Latina y el Caribe, donde se proponía un programa de mejoramiento de la calidad cuyos objetivos contemplaban la creación de una cultura de evaluación del desempeño, a través de estrategias como la autoevaluación y autorregulación institucional, además de la acreditación del Estado. Entre sus líneas estratégicas, se consideró la promoción de planes para la formación docente y de investigadores, el incremento de su dedicación a actividades académicas, así como la promoción de evaluaciones formativas para mejorar la calidad de su desempeño.

Aunque se comparten similitudes entre los sistemas de evaluación de calidad en las IES a nivel internacional, como la autoevaluación institucional, la evaluación externa por pares y el informe de los resultados al público (*accountability*), una de las diferencias es la finalidad de los resultados, que pueden ser empleados de dos maneras: 1) con fines internos institucionales y 2) con fines externos, para informar al público y pueden orientar acciones del Estado (Brunner, 2000).

La preocupación de las IES y los gobiernos por los procesos de evaluación de la calidad ha tenido varios motivos. Uno de ellos, que el Estado tiene la necesidad de asegurarse de que los recursos que invierte en el sector sean utilizados eficientemente e impulsen el desarrollo del país; así justifica su inversión en la educación y no en otros sectores (Brunner, 2000).

En el caso de México, la rendición de cuentas surgió cuando, bajo las condicionantes de organismos internacionales, la relación de la educación superior con el Estado se transformó después de un período crítico en la década de 1980, y

pasó del Estado benefactor, que otorgaba recursos a las instituciones públicas, al Estado evaluador, que regulaba el otorgamiento de estos recursos mediante la obtención de resultados (Rodríguez y Durand, 2013).

Con la finalidad de ofrecer un diagnóstico que permitiera la reorganización de las actividades institucionales mediante la evaluación, en 1988 se creó el Programa para la Modernización Educativa y se introdujo la deshomologación salarial de los académicos, así como la vinculación de la educación superior con el sector productivo, de tal manera que fortaleció la relación entre el financiamiento y la evaluación (Castillo, 2006).

Canales (2008) cita a Darling-Hammond (2000), para señalar que:

“Después de constatar que la mayoría de los profesores se había incorporado a la docencia en condiciones atropelladas y precarias, aquella parecía la mejor forma de buscar mejorar los grados escolares de la planta de profesores e intentar que sus condiciones de dedicación a la actividad fueran mayores. La medida estaba en sintonía con los principales hallazgos de la investigación educativa, que señalaban que de las variables internas, la calidad de la actividad docente era uno de los factores más relevantes en los resultados de aprendizaje de los estudiantes; por ello se sugería que las políticas debían atender a la preparación y la certificación de la calidad de los profesores” (p. 7).

Ante la demanda de docentes y el financiamiento limitado, una decisión estratégica fue la de beneficiar sólo a unos cuantos, pues las políticas de diferenciación salarial iban dirigidas a los profesores de tiempo completo. Respecto a esto, Aboites (1999) señala que desde la década de 1990, la cultura de la evaluación se caracterizó por ser autoritaria, de mínima consulta y un escaso apego a la legalidad y a los antecedentes científicos. Específicamente en el caso del programa de Carrera Docente, desde la propuesta gubernamental se planteó que sólo el 30% de los académicos fueran beneficiados (como un estimado) y se determinó de manera explícita no pactar los montos del programa con las organizaciones sindicales, lo que permitió *“excluir o disminuir la presencia de un poder alterno como el que representa un sindicato”* (p. 51).

Esta propuesta estaba centrada en el reconocimiento y recompensa del trabajo académico, sin embargo, Silva (2007) advierte que, aunque la justificación para la implementación de políticas para evaluar e incentivar a los académicos apuntaba al mejoramiento de la calidad educativa, principalmente era una estrategia originada por la necesidad del gobierno de dar respuesta ante la crisis económica y la baja presupuestal para la educación superior, donde, según Ordorika (2004), la contracción salarial promedio fue de alrededor del 70% en todas las categorías del personal académico en el periodo de 1976 a 1991.

El cruce de ambos factores -demanda de calidad y crisis financiera- fue el punto en el que surgieron las políticas de evaluación del trabajo académico para la diferenciación salarial de la planta docente.

En 1984 se creó el Sistema Nacional de Investigadores (SNI) como primer antecedente, con la finalidad de compensar los bajos salarios de los académicos que realizaban actividades de investigación y evitar su salida del país en busca de mejores condiciones. Su puesta en marcha se considera como el inicio de la implementación de programas de valoración del trabajo académico para su retribución económica independiente del sueldo base, como el PEDPD, que además se relaciona con el deterioro de la lucha sindical por incrementos salariales, abriendo paso a estos nuevos procesos de deshomologación salarial por convocatoria, donde se evalúa el desempeño individual a partir de la productividad.

La adopción de sistemas de pago por mérito y remuneración al desempeño ha tenido como consecuencia la sobrevaloración de conceptos como productividad y competencia, los cuales tienen su origen en el sector privado y el mercado, además tiene un impacto en la percepción social sobre las instituciones y el trabajo; en el caso de las IES, en la percepción sobre las actividades tradicionales de docencia e investigación (Ordorika, 2004).

Para que un sistema “meritocrático” sea efectivo, las ganancias deben ser lo suficientemente significativas para garantizar la atención y el esfuerzo que se requiere de los individuos (Leritz, 2012). En el caso del *merit pay* en las IES mexicanas, este aspecto ha sido el más relevante, pues en la mayoría de los países

en los que se implementan programas de pago al mérito para los académicos, las ganancias son relativamente reducidas, por ejemplo: en Francia alcanzan el 15% del salario en el mejor de los casos, y en Estados Unidos el máximo es el 10%. En México, el impacto que tienen los programas de incentivos en los ingresos de los académicos puede ser superior al 60% respecto al salario base (Ordorika, 2004).

Las políticas de evaluación al trabajo académico individual, como el SNI, el Programa de Mejoramiento del Profesorado (PROMEP) y los programas de estímulos al desempeño, establecieron que la participación de los profesores fuera voluntaria para quienes decidieran someter su trabajo a la evaluación. Cabe señalar que el hecho de que estos programas sean dirigidos específicamente a profesores de tiempo completo implica que una considerable cantidad del personal no tiene la posibilidad de participar, y por lo tanto, tampoco la obligación de atender ciertas disposiciones, sin embargo, los ingresos y percepciones económicas de esta proporción del profesorado quedan rezagados, así como la posibilidad de renovar equipamiento para su práctica docente y de investigación (en el caso de PROMEP).

1.1.1 Programa de estímulos al desempeño en la UNISON

El PEDPD es un programa con recursos administrados y regulados por la Secretaría de Educación Pública (SEP) y la Secretaría de Hacienda y Crédito Público (SHCP), que otorgan un determinado presupuesto a las IES, las cuales, a partir de lineamientos generales establecidos por la Comisión Nacional para la Evaluación de la Educación Superior, deciden la orientación sobre el desarrollo de aspectos específicos en la evaluación mediante la instrumentación de su propio reglamento para el otorgamiento del estímulo a la planta académica; cabe mencionar que este aspecto tuvo como consecuencia arbitrariedades en la operación del programa (Durand, 2006; Heras, 2005).

Fue en 1991 cuando la UNISON experimentó cambios sustanciales en su normatividad con la promulgación de la Ley orgánica 4: *“Los cambios permearon las funciones sustantivas y adjetivas; modificaron por completo la organización académica; modificaron órganos y el sentido de las líneas de autoridad;*

desagregaron funciones, crearon, modificaron o suprimieron dependencias, etc. La Universidad entró en un período de transición y reorganización interna” (UNISON, 2011). Este marco normativo nuevo dio cabida a la evaluación, y a partir de esta, se integraron los procesos de evaluación de las políticas públicas federales. Aunque la evaluación ya había estado presente en las universidades a través de programas como el SNI, nunca se habían encontrado bajo un marco que los integrara de manera general (Sotelo, 2004).

Cabe señalar que estos cambios ocurrieron como “*fruto de ensamblajes conflictivos*” (Acosta, 2000), donde la puesta en marcha de las políticas públicas de evaluación, más que una imposición, fue el resultado de negociaciones entre actores gubernamentales y universitarios.

En ese mismo año, surge el programa de Becas al Desempeño Académico, luego es ajustado a nuevos lineamientos y se transforma en el Programa de Carrera Docente en 1993. Se reformó nuevamente en 1997 y desde entonces se ha denominado Programa de Estímulos al Desempeño del Personal Docente (UNISON, 2013a). Este programa es dirigido a profesores de tiempo completo y entre sus objetivos se encuentran reconocer y estimular la calidad, productividad, dedicación y permanencia en el trabajo, promover la obtención de posgrados, fortalecer las funciones de docencia y evaluar las actividades en las que el docente participa (UNISON, 2014).

Actualmente, en el reglamento del PEDPD de la UNISON aprobado por el Colegio Académico en 2014 se establecen los lineamientos y la guía general de evaluación donde se enlistan las actividades (78 en total) y la puntuación máxima determinada para cada una de ellas: 30 actividades para docencia (300 puntos), 20 para investigación (150 puntos), 16 para tutoría a estudiantes (170 puntos) y 12 para cuerpos colegiados y gestión académica (80 puntos).

Los resultados de la participación en el PEDPD de la UNISON se dividen en la asignación de siete niveles para el otorgamiento del recurso (ver Anexo 2), según los puntos obtenidos en la evaluación; el séptimo nivel es el de mayor puntaje y, por lo tanto, corresponde al mayor monto económico asignable.

A pesar de que el reglamento del PEDPD no ha tenido modificaciones sustanciales en los últimos años, pueden apreciarse algunos cambios en la valoración en cuanto al puntaje de determinadas actividades (ver Tabla 1). Esta situación podría implicar que los académicos tienen mayor posibilidad de adaptación a los lineamientos normativos, favoreciendo su participación en el programa (sin embargo, el número de beneficiarios no ha tenido un incremento importante en los últimos años), o por el contrario, la permanencia de los mismos lineamientos impide el ingreso de los académicos o su acceso a niveles más altos.

Tabla 1. *Cambios en las puntuaciones de actividades del PEDPD en la UNISON.*

Actividad	Puntuación	
	Año de Reglamento	
	2001	2014
Escolaridad*		
a) Doctorado de duración mínima de 3 años	90	30
Productividad docente	180	270
Evaluación de los estudiantes	30	50
Tutoría a estudiantes	120	170

*En 2001, el reglamento contemplaba también maestría con duración mínima de dos años y especialidad en las áreas de ciencias de la salud, artes y ciencias del deporte. Fuente: UNISON (2003).

Además de estos cambios en las puntuaciones, dentro de las actividades para evaluar la docencia se eliminaron del tabulador la actualización de material didáctico con nuevas tecnologías y la elaboración de paquetes didácticos que debía incluir acetatos, material impreso y guía para su uso, y en 2014 se contemplaron “proyectos de docencia”, definidos como aquellos que pretendían mejorar la calidad o apoyar el proceso de enseñanza-aprendizaje, de manera que incidieran por lo menos en uno de los indicadores aprobados en los planes de desarrollo del programa educativo, departamento o división. Para el resto de los rubros y la asignación de puntaje no ha habido cambios significativos a pesar de que han transcurrido considerables años.

Una de las mayores críticas a este tipo de instrumentos de evaluación es la rigidez de los criterios, la predeterminación de puntuaciones como forma de valorizar y dar prioridad a las actividades que conforman el trabajo académico y la

falta de consideración de estas según la disciplina y sus formas particulares de transmitir y generar conocimiento (Comas-Rodríguez y Rivera, 2011).

A pesar de esto, la puesta en marcha del PEDPD en la UNISON es el resultado de las diferentes condiciones internacionales y nacionales que dieron paso a las políticas de evaluación en las IES, como respuesta a una demanda de calidad y una crisis financiera. Estas condiciones enmarcan el contexto en que se encuentra el PEDPD como objeto del presente estudio.

1.2 Antecedentes de investigación

Los estudios sobre los programas de estímulos al desempeño son relativamente recientes, pero desde que dichos programas se pusieron en marcha se ha generado una gran cantidad de literatura al respecto, en la cual se ha identificado que la mayoría de las investigaciones se centran en dos aspectos: el mecanismo de evaluación y/o los diversos efectos de los programas de estímulos.

Cordero y Backhoff (2002) analizaron el proceso de construcción de los Programas de Estímulos al Desempeño del Personal Académico e identificaron diversos problemas metodológicos en el modelo de evaluación:

- La incongruencia entre el modelo para la evaluación declarado y el modelo que se utiliza.
- La imposibilidad de evaluar las diversas actividades y funciones académicas con un solo instrumento.
- Arbitrariedad para determinar las ponderaciones de las actividades que se evalúan y la elección errónea de la escala de puntuaciones.

Tales aspectos, así como la falta de participación de grupos colegiados y especialistas en evaluación para la construcción del modelo evaluativo, ocasionaron que estos programas, con la finalidad de remunerar el desempeño académico, no fueran los más apropiados.

Además de estos problemas metodológicos, el instrumento de evaluación es percibido como una herramienta de racionalidad burocrática y de control, pues

planifica y organiza las actividades y productos que debe realizar el profesorado en un determinado tiempo y forma. Esta misma idea sustenta la objetividad y legitimidad de la evaluación pues con base en ella, la productividad es susceptible a cuantificarse, sin embargo en el caso del trabajo académico esta racionalidad no es funcional porque el proceso de producción es diferente, en tanto que su naturaleza como trabajo intelectual es un proceso libre, creativo y no necesariamente tangible (Silva, 2007).

Según Rondero (2007) estos programas de estímulos se caracterizan por:

- Su orientación hacia un grupo minoritario de académicos (tiempos completos y con contratos definitivos).
- Obtención de recursos mediante la evaluación de productos tangibles que pueden ser cuantificados, dejando de lado la calidad.
- El considerable impacto de las retribuciones que obtienen los beneficiarios de estos programas (y que además son pocos los que alcanzan los niveles más altos).
- El privilegio en la evaluación de los productos derivados del trabajo de investigación sobre otras actividades.
- Predominancia del individualismo sobre el trabajo colegiado.

A pesar de que dichos programas han sido modificados en los últimos años por las IES donde se implementan para garantizar un mejor proceso de evaluación, el mayor problema percibido por los académicos no es el instrumento en sí mismo, si no los rubros a evaluar y las puntuaciones determinadas (Silva, 2007), pues medir de la misma forma a individuos que realizan actividades sumamente diferentes, es considerado arbitrario, lo cual es consecuencia de las prácticas disciplinares que se llevan a cabo en cada área.

Los procesos de trabajo de las comunidades académicas son alterados debido a que el programa de estímulos instrumentado por cada institución está dirigido, principalmente, hacia la función de docencia y algunas de las actividades que esta implica, pero además en el caso de algunas IES también se considera (y

de manera diferenciada) otras funciones como la investigación, difusión y gestión, lo que conlleva que los profesores reporten resultados en todas estas áreas:

“Las variables de productividad convertidas en grandes indicadores, se han generalizado a las diversas ciencias y disciplinas, violentan los procesos de producción académica dentro de todas ellas, puesto que incluso los investigadores reconocen que los diversos temas que existen en una disciplina requieren de tiempos diferentes para materializarse en un producto” (Díaz Barriga, 1996:10).

Se ha otorgado mayor peso a las actividades y productos que se desprenden del trabajo de investigación porque, según Díaz Barriga (1996), se tenía mayor claridad sobre los mecanismos para evaluarlos y es por esto que la publicación de libros, artículos, ponencias, entre otros, tienden a ser priorizados sobre la docencia y sus actividades específicas.

Además de estos aspectos desfavorables de la evaluación, una importante cantidad de estudios ha reportado diversos efectos no previstos que son resultado de los programas de estímulos. Uno de estos efectos, identificados desde la primera década de implementación del programa es el abandono de la docencia: *“como la fuerza de la evaluación de la investigación y sus productos ha sido central, así como el premio a las formaciones de alto nivel, la función que ha perdido centralidad en estos años ha sido la docencia, especialmente en la licenciatura siendo, sin duda, la actividad preponderante en el sistema”* (Gil Antón, 2002:116); lo que resulta paradójico para los programas de estímulos que buscan mejorar la docencia y la calidad de la enseñanza, por lo que en los últimos años se han realizado propuestas de modificación para evaluar las actividades docentes e impulsar su planeación y calidad como actividad central del trabajo académico, al otorgarle mayor valor.

Aunque la evaluación del trabajo académico para la obtención de estímulos económicos ya tiene varios años en práctica, es cuestionable la mejora en el desempeño de la docencia a partir de este, pues la actualización didáctica y disciplinaria se evalúan con base en la cantidad de horas y cursos recibidos, no por su calidad, lo que, según la percepción de los académicos, fomenta la simulación de trabajo.

Asimismo, dada la diversidad de los individuos en cuanto disciplina, área de conocimiento y tipos de académicos, es poco viable una evaluación con un instrumento tan homogéneo como el utilizado en cada PEDPD y que pasa por alto las diferencias significativas entre las instituciones y quienes las conforman (Castillo, 2016).

Además de lo anterior, existen evidencias de que los profesores han desarrollado estrategias para la obtención de constancias que les den mayor puntaje en la evaluación y existe una fuerte tensión por la simulación del trabajo, centrada en el interés por realizar únicamente aquellas actividades que otorgan más puntos para asegurar un ingreso extraordinario, lo que ocasiona cambios culturales y en el trabajo académico que se desarrolla en las universidades, donde los académicos realizan la planeación de su trabajo, impulsados principalmente por motivaciones extrínsecas, y donde se percibe una falta de solidaridad entre ellos por el incremento de la competitividad y el individualismo (Díaz Barriga, 2008).

En diferentes estudios, los académicos incluso han reconocido que en la búsqueda de “puntos” es necesario la reivindicación de valores como el compromiso y la ética (Silva, 2007), viéndose en la necesidad de reconvertir sus tradiciones y actividades para acceder a las recompensas (Gil Antón, 2002).

Este comportamiento ha llegado a ser calificado como “oportunista”, pues aunque los académicos estén de acuerdo con la evidencia de los efectos perversos del programa, son ellos mismos los que se oponen a su eliminación del sistema:

“la razón es clara, porque están en juego jugosas recompensas monetarias que se pueden obtener con relativa facilidad gracias al desarrollo de ciertas destrezas y habilidades que muchos ya han hecho suyas...la “rentabilidad académica” comienza a apropiarse de las mentes estrechas de académicos que, antes de actuar, calculan escrupulosamente su utilidad marginal” (Ibarra Colado y Porter, 2007:72).

Además de encontrar aspectos en común con las diferentes investigaciones citadas, Comas-Rodríguez y Rivera (2011) señalan otros efectos de los programas de estímulos económicos a los profesores (ver Tabla 2).

Tabla 2. *Efectos de los estímulos a la docencia.*

Efectos positivos	Efectos negativos
<ul style="list-style-type: none"> • Se diferenci3 la pol3tica salarial de los acad3micos a trav3s de recompensas otorgadas previa evaluaci3n. • Se duplicaron significativamente los programas evaluados y acreditados de calidad. • Se promovió una educaci3n de calidad con base en el reconocimiento y promoci3n de los acad3micos. • Se foment3 la permanencia, la productividad, la dedicaci3n de tiempo completo en las IES, as3 como tambi3n la observaci3n y reconocimiento de la vocaci3n por la docencia y la investigaci3n. • Se incentiv3 la carrera acad3mica como una trayectoria profesional. • Se mejor3 el nivel de habilitaci3n de los profesores. 	<ul style="list-style-type: none"> • Los est3mulos econ3micos no tuvieron influencia sobre la etapa jubilatoria en las universidades. • No se actualizaron los procesos de evaluaci3n y la objetividad para evaluar a los acad3micos qued3 en duda en algunas instituciones. • Los salarios del personal acad3mico continuaron rezagados. • La calidad de los productos se enfrentaron a la duda, a pesar de las recompensas. • Se favoreci3 la acumulaci3n de los trabajos por encima de la calidad de los mismos. • Se priorizaron las actividades que ser3n contabilizadas para la obtenci3n del est3mulo, debilitando otras por el s3lo hecho de que no daban puntos. • La competitividad por aspirar a una percepci3n mayor y el compromiso por adaptarse a los nuevos requisitos. • No hubo repercusiones significativas en la eficiencia terminal ni en la permanencia de alumnos en las instituciones. • El inter3s econ3mico se sobrepuso a la esencia del trabajo acad3mico y afect3 principalmente a la docencia.

Fuente: Comas-Rodr3guez y Rivera (2011:51).

Con la revisi3n de la literatura es posible identificar una mayor claridad de los efectos negativos, sobre los dudosos efectos positivos de los programas de est3mulos, pues lo que en un principio se plante3 como beneficioso, despu3s fue puesto en tela de juicio, por ejemplo, el fomento y la promoci3n de la calidad educativa a trav3s de la implementaci3n de estas pol3ticas han sido cuestionados debido a los efectos perversos que se generaron en el trabajo acad3mico y a la poca valoraci3n de la docencia.

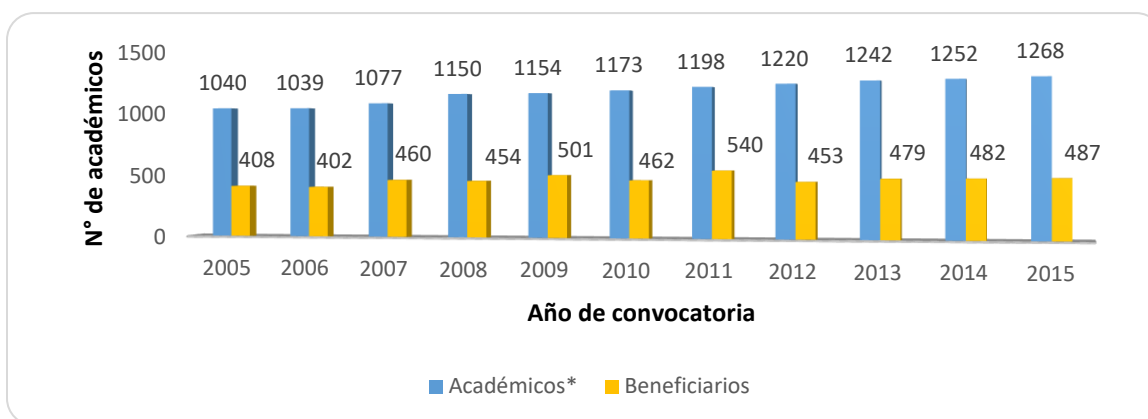
Asimismo, estos referentes brindan nociones sobre c3mo se ha abordado el tema, contienen diferentes metodolog3as para la obtenci3n de resultados y permitieron identificar algunos aspectos sobre los que es pertinente indagar y que podr3an ser una aportaci3n en esta l3nea de generaci3n de conocimiento.

1.3 Definición del problema

A pesar de que el PEDPD ha sido objeto de fuertes críticas desde su implementación, y que diversos estudios han identificado efectos no esperados desde entonces, este ha permanecido y continúa beneficiando económicamente a profesores de varias universidades públicas del país.

En el año 2015 laboraban en la UNISON un total de 1, 268 académicos de tiempo completo (UNISON, 2015b), de los cuales 480 fueron beneficiarios del programa de estímulos (ver Figura 1).

Figura 1. Participación en el PEDPD en la UNISON en el periodo 2005-2015.



Fuente: Elaboración propia a partir de los informes del rector (UNISON, 2015).

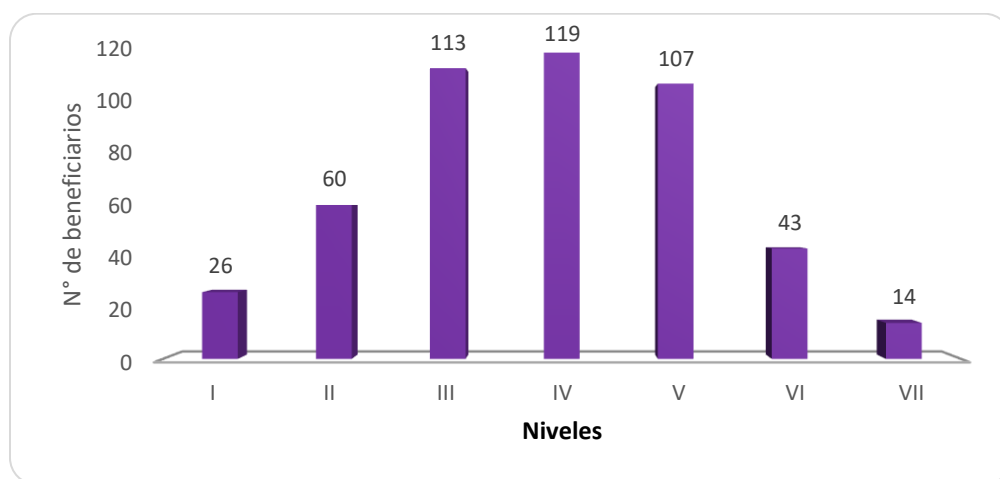
Siguiendo estos datos, es posible observar que la planta académica incrementa cada año, pero la cantidad de beneficiarios varía moderadamente, lo que podría deberse a que la evaluación del PEDPD de la UNISON se lleva a cabo de manera anual y puede establecer modificaciones en sus lineamientos y las actividades que se emiten en cada convocatoria, también cabe señalar que el presupuesto es ajustado. Esto permite suponer que los profesores no realizan la misma cantidad de productos o renuncian a participar año tras año. También existe la posibilidad de que más de la mitad del personal de tiempo completo no cuenten con los requisitos para participar, o no tengan interés por intentarlo.

Por su parte, Didou (1995, en Rueda, 1999) identificó un perfil de académicos con mayores posibilidades de obtener estímulos, cuyas características son: ser

hombre, pertenecer a una determinada división académica, haber permanecido más de siete años a la institución, tener estudios de posgrado y tener nombramiento de “titular C”, según el contrato laboral.

En cuanto a la distribución de los participantes en los niveles del programa, en la Figura 2 se presentan los resultados del PEDPD en el 2014 por nivel obtenido, donde puede apreciarse que el mayor es poco alcanzado por los académicos beneficiarios.

Figura 2. Distribución de beneficiarios por nivel en el 2014.



Fuente: Secretaría General Académica de la UNISON (2014).

En la convocatoria de ese año, de los 482 beneficiarios el 70% se ubicaron entre los niveles III y V, mientras que sólo 14 individuos alcanzaron el nivel más alto (3% del total). Más recientemente, en 2015, de 487 beneficiarios del PEDPD, 16 obtuvieron el nivel 7, de los cuales 6 pertenecen a la división de Cs. Exactas y Naturales, 6 a las Cs. Sociales, 2 a Ingeniería, 1 a Cs. Económicas Administrativas y 1 a Humanidades y Bellas Artes; además en su mayoría (13 del total) son miembros del SNI y/o forman parte de la planta académica de programas de posgrado.

Por otra parte, la misma institución reconoce como una de sus principales debilidades que “una parte importante de los PTC con posgrado no está desarrollando al máximo su productividad, lo cual se expresa en porcentajes no tan altos de PTC con reconocimiento de Perfil Deseable PROMEP, con distinción del

Sistema Nacional de Investigadores (SNI) o con acceso al Programa de Estímulos al Desempeño del Personal Docente” (UNISON, 2013b:32). Para mejorar estas condiciones, en el Plan de Desarrollo Institucional 2013-2017 se establece como parte del eje de formación de calidad para los alumnos el objetivo prioritario 4 para el fortalecimiento y renovación de la planta académica. Entre sus estrategias se encuentran mejorar los procesos de habilitación, evaluación y estímulos de la planta académica, así como estimular una mayor participación en funciones de docencia, investigación, extensión y difusión de la cultura.

De manera específica se propone mejorar el nivel de habilitación del personal académico mediante su formación en posgrados de calidad, y por otra parte, promover su desarrollo con un perfil de alta productividad a través de actualizaciones al Estatuto de Personal Académico (EPA) y el impulso para la obtención del perfil PROMEP, entre otros.

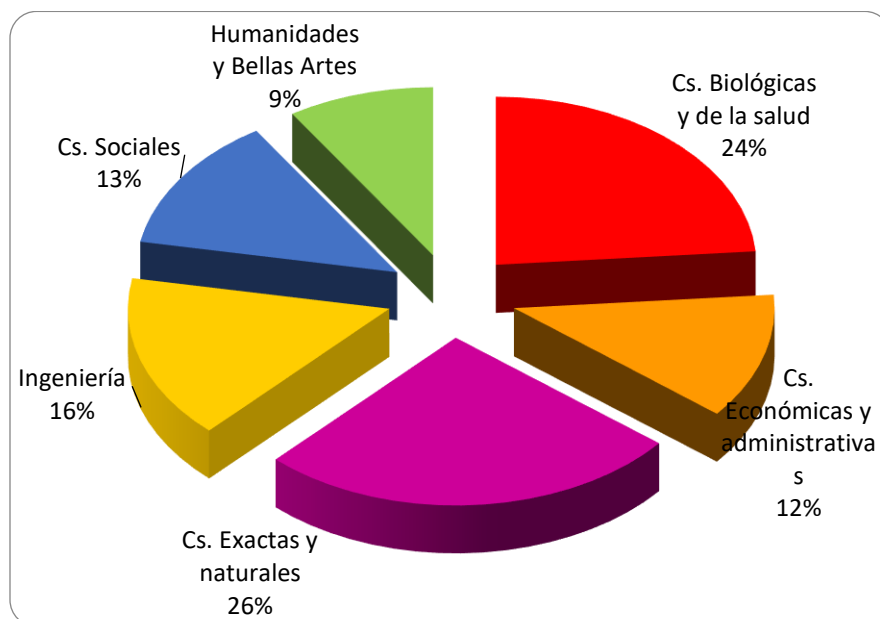
El PEDPD es considerado como parte del objetivo prioritario 13 para mejorar las condiciones de gobernabilidad de la institución, donde se contempla como una meta de gestión la realización de reformas al reglamento del programa para el año 2017.

Por otra parte, los resultados del PEDPD del 2014 no solo indican que son pocos los profesores que han alcanzado los niveles más altos de la evaluación, sino que, a pesar de no hacer distinción entre las tareas de las diferentes áreas disciplinares (excepto por algunos rubros), son ocupados por académicos provenientes de todas las divisiones de la universidad, que se ven en la necesidad de adaptarse a los lineamientos y tiempos del programa por encima de las particularidades del trabajo de cada disciplina (ver Figura 3).

Además, es posible identificar que ese año la mitad de los beneficiarios pertenecía a dos de las seis divisiones de la universidad: la división de Cs. Exactas y Naturales, donde se encuentran carreras como las licenciaturas en física y matemáticas; y la división de Cs. Biológicas y de la Salud, donde se ubican químico biólogo y la licenciatura en medicina, entre otros. Por otro lado, los que menos participaron son los académicos pertenecientes a la división de Humanidades y

Bellas Artes, donde se estudian carreras como las licenciaturas en lingüística, artes plásticas y música.

Figura 3. *Beneficiarios del PEDPD por División en el 2014.*



Fuente: Dirección de Planeación de la UNISON (2014).

El grado de participación entre las divisiones es considerablemente diferenciado, lo que podría deberse a que las disciplinas en cada área tienen su propia naturaleza, organización y tiempo para el desarrollo del trabajo académico.

Para que las IES puedan llevar a cabo sus funciones sustantivas, los cambios que puedan surgir en las diferentes disciplinas son centrales para la organización académica, es decir, las instituciones y su organización deberían adaptarse a los cambios disciplinares, a los cuales corresponde un mayor peso, considerando que la disciplina trasciende los límites del establecimiento e incluso de los sistemas de educación (Clark, 1991). Sin embargo, en el caso de las universidades del país, la supremacía se ha ubicado en la normatividad institucional, lo que supone que las disciplinas, y por lo tanto el trabajo académico, responden a los cambios organizacionales, afectando de manera importante las actividades que realizan los académicos con diferente origen disciplinar (Álvarez *et al*, 2003).

La disciplina y las condiciones institucionales se consideran elementos centrales para el análisis de los efectos de una política que pretende orientar el trabajo académico, teniendo en cuenta que una de sus principales críticas es la desatención de la diversidad en la academia y sus criterios de evaluación. Pese a esto, los académicos han tenido que realizar actividades de manera homogénea en aras de responder a la normatividad de las instituciones, siendo más notorio un “choque” según su disciplina de origen.

Existe la necesidad de llevar a cabo investigaciones que identifiquen los aspectos particulares de la labor académica que han sido afectados por la implementación del PEDPD, las necesidades y propuestas que los académicos, desde su área disciplinar, consideran pertinentes para la evaluación, de modo que sea posible determinar las aportaciones del programa para la mejora en el nivel de la calidad educativa de la institución.

En los estudios de políticas públicas es importante considerar, como dimensión objetiva, la efectividad de los comportamientos como interacción entre los diferentes actores sociales involucrados en el proceso, y de igual forma, la percepción de estos acerca de la cuestión, su posición propia y la de los demás, como dimensión subjetiva (Prati, 2003), por lo que el presente estudio se encuentra entre los que le otorgan un valor primordial a la dimensión subjetiva de los académicos, como uno de los actores involucrados en la implementación de las políticas de evaluación.

El presente trabajo de investigación parte de la pregunta general:

¿Cuáles son los significados de participar en el Programa de Estímulos al Desempeño del Personal Docente de la Universidad de Sonora y sus efectos en las actividades académicas del profesorado, considerando las diferencias disciplinares?

Y con base en esta, se generaron otros cuestionamientos específicos:

- ¿Cuáles son los significados de los efectos del PEDPD sobre las actividades de docencia, investigación, tutoría y de gestión institucional, de los académicos adscritos a las diferentes áreas disciplinares?
- ¿Qué sugerencias tienen los académicos desde su área disciplinar para modificar los mecanismos y criterios de evaluación del PEDPD?

1.4 Objetivos de investigación

A partir del planteamiento del problema y con la finalidad de responder a las preguntas de investigación se definió como objetivo general:

Describir los significados de participar en el Programa de Estímulos al Desempeño del Personal Docente de la Universidad de Sonora y sus efectos en las actividades académicas del profesorado, tomando en cuenta las diferencias disciplinares.

Asimismo, se desarrollaron los siguientes objetivos específicos:

- Analizar el significado de los efectos del PEDPD sobre las actividades de docencia, investigación, tutoría y de gestión académica, de los académicos adscritos a las diferentes áreas disciplinares.
- Definir recomendaciones hacia la institución a partir del análisis de las sugerencias que desde su área disciplinar tienen los académicos para la mejora de los mecanismos y criterios de evaluación del PEDPD.

1.5 Justificación del estudio

Aunque las políticas de evaluación dirigidas a los académicos y los programas de estímulos, no se orienten específicamente por objetivos para fomentar la participación de las IES en la sociedad de conocimiento, en algunos casos implícitamente influyen en este proceso al establecer estándares de calidad y de productividad científica que han sido legitimados internacionalmente. Por esto, y ya que las IES son las encargadas de la producción, conservación y transmisión del conocimiento, es necesario retomar el cuestionamiento sobre cuál es su papel en la evolución de la sociedad donde el conocimiento es una condición para el desarrollo

económico y global, con atención especial en los actores que realizan una buena parte de las acciones necesarias para el cumplimiento de esa misión: los académicos.

La respuesta de organismos internacionales y nacionales ante los nuevos retos que esto implica, ha sido propiciar un discurso donde la calidad en la educación es la clave para la permanencia y función de las IES, aunque es posible inferir que la racionalidad financiera es un factor importante para la orientación de las acciones.

El concepto de calidad no es universal y está conformado por diversas dimensiones; tampoco es algo definitivo, pues a la vez que la sociedad es cambiante, la educación como fenómeno y proceso social también lo es. La calidad no es algo que se pueda alcanzar de manera inerte, sino una aspiración, una búsqueda constante que contribuye a la mejora de las instituciones (Sánchez, 1989 en Alcántara, 2007).

La UNESCO (1995) advirtió que la evaluación de la calidad y sus métodos deben mejorarse, particularmente aquellos que consideran indicadores de calidad y productividad debido a que suelen pasar por alto las diferencias entre grupos y disciplinas. Asimismo, reitera que el objetivo principal de evaluar la calidad no sólo es lograr la mejora de un centro, sino del sistema en su totalidad.

La calidad de la educación superior se representa en la medida en que las IES cumplen con su función social (Muñoz, 1992, en Alcántara, 2007), lo que la convierte en un requerimiento para estas y por lo tanto, su planta académica debería ser habilitada e incentivada para desarrollar prácticas eficientes de docencia, realizar trabajo de investigación pertinente y relevante, así como otras actividades que contribuyan al cumplimiento de las funciones sustantivas de las universidades, que si bien esta finalidad puede ser compartida por los académicos, existen diferencias entre las disciplinas sobre la forma de llevarlas a cabo y lo que es prioritario para cada una de ellas.

Mediante la promoción de las evaluaciones de carácter formativo para las tareas del personal académico de las IES y la creación de una cultura de evaluación al desempeño, se pretende que tanto los sistemas como las instituciones puedan alcanzar sus objetivos fundamentales y asegurar que su calidad esté vinculada a la pertinencia social (CRESALC, 1998). Sin embargo, el tipo de evaluación que representan los programas de estímulos no es formativo, debido a que no ofrece una retroalimentación con la cual sea posible identificar áreas de oportunidad para los académicos, ni establece medidas para mejorar los resultados obtenidos.

La presente investigación parte del interés de identificar los significados de los programas de evaluación y estímulos al trabajo académico en casos específicos, su aportación para alcanzar un nivel deseable de calidad, y de qué manera puede mejorarse desde la perspectiva de los sujetos a quienes están dirigidos. Debido a que se requieren indagaciones a profundidad y la cuestión de la evaluación es controversial, este estudio constituye una contribución al conocimiento sobre las condiciones actuales en las que se desarrolla el trabajo académico de la UNISON; por otra parte, se pretende generar referentes para la toma de decisiones de la institución, y que posteriormente pueda reflejarse en beneficio para ésta y los académicos.

Capítulo II.

Marco teórico para la interpretación

El presente capítulo describe el marco teórico que tiene como objetivo un acercamiento a la conceptualización de las categorías de estudio y la revisión teórica que, desde diferentes disciplinas, permite el análisis interpretativo de los significados que la comunidad académica de la UNISON ha construido sobre el Programa de Estímulos al Desempeño Docente y sus efectos en el trabajo académico.

2.1 Exigencias para la educación superior en la era global y del conocimiento

La universidad tradicional formaba al hombre culto y los académicos vivían “para” la cultura; los estudiantes no acudían por prestigio, sino para especializarse y aumentar sus oportunidades de empleo. Brunner (2007) considera que la universidad moderna se encuentra en una “crisis de identidad” porque no ha sido capaz de legitimarse frente a la sociedad moderna, donde el conocimiento es privilegiado y además remunerado en el mercado, y debido a esto, la universidad con la función de generar, transmitir y preservar el conocimiento se ha visto desplazada por otras organizaciones que en el pasado no tenían como objetivo y misión la educación.

Según Brunner (2011), las universidades producen bienes públicos, pero también privados: se confieren a lo público porque es propiedad y es financiado en una parte por el Estado, produce bienes que son de uso para todos, procura el bienestar social, su gestión es pública con la rendición de cuentas y tiene una función crítica-cultural con su participación en la esfera pública. Además, la educación superior es un sector estratégico en la sociedad y su importancia radica en que la mayoría de las personas aspiran a estudios superiores como forma de producción y reproducción de capital humano.

Por otra parte, se considera que el conocimiento pasó a ser un bien privado, con la revolución de la información como fuerza productiva que mueve la economía. Sin embargo, Altbach (2008) sugiere que, aún con la revolución tecnológica, las universidades cumplen con funciones como preservar y transmitir conocimiento, ser centros intelectuales donde se desarrollan los individuos en diferentes ámbitos, ser espacio de flujos de movimientos internacionales, proporcionar acceso e igualdad

con la implementación de políticas, ser motores del desarrollo económico y en general, educar a las personas.

Además, el entorno global genera nuevos retos para las IES en cuanto a producción de conocimiento, debido a las transformaciones en el acceso y velocidad de los flujos de la información en los últimos años (Bonaf, Tarabini y Verger, 2008). Gibbons (1997, en Castillo, 2016) distingue dos modos de producción: el modo tradicional (modo 1) y el nuevo modo (modo 2), siendo este último, la evolución del primero y ambos coexisten en la sociedad del conocimiento.

Esta evolución “*afecta no sólo a qué conocimiento se produce, sino a cómo se produce, el contexto en el que se realiza, la forma en el que está organizado, los sistemas de recompensa que utiliza, y los mecanismos que controlan la calidad de lo que se produce*” (Álvarez et al, 2003:64).

Una de las principales características del modo 2 de producción, es su distribución social, pues tiene una gran variedad de lugares donde puede ser producido y aplicado, y tiene como consecuencia cambios sobre el control de calidad, incluyendo criterios referentes a las aportaciones del trabajo a problemas transdisciplinarios tales como eficiencia y utilidad (Gibbons, 1997, en Castillo, 2016).

Existe por parte de las organizaciones, la necesidad de trabajar en conjunto con otras, ante el nuevo entorno global y la relevancia del conocimiento, de modo que las IES no quedan exentas, pues su misión de generarlo y transmitirlo la hace parte de ello y requiere establecer vínculos con el sector empresarial. Hidalgo (2008) señala algunas actividades que deben realizar las universidades ante esta necesidad, tales como: consultoría, desarrollo e innovación a través de trabajos de investigación, generar y comercializar tecnología, movilidad de académicos al sector industrial, entre otros.

Como otro de los efectos de este entorno en la educación superior, se identifica el movimiento global hacia la rendición de cuentas y la lógica del mercado, en tanto es entendida como un fenómeno político y económico, pues “*el discurso hegemónico de la globalización enfatiza la preeminencia de lo privado sobre lo*

público, del mercado sobre lo social, lo político y lo cultural, de las relaciones económicas sobre otro tipo de interacciones en la sociedad” (Ordorika, 2004:5).

Así pues, la universidad moderna mexicana, en tanto se desarrolla en un contexto de globalización, se ha caracterizado según Castillo (2016:8) por:

- Cambio de la relación Estado–universidad, donde el primero vigila desde afuera, centrandó 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 y la productividad, con el objetivo de mejorar la calidad de las instituciones).

El contexto anteriormente descrito redefinió el papel del Estado de manera global frente a la universidad en dos sentidos: esta es considerada como una organización más que debe responder a las demandas del mercado y tener la capacidad de auto-sustentarse; y los criterios para la asignación de recursos públicos cambian y son obtenidos mediante procesos de evaluación tanto del desempeño de las IES como de los académicos (Grediaga, 1999).

Las IES, ante la necesidad de responder a los nuevos requerimientos de las políticas públicas y diversificar sus fuentes de financiamiento, deben participar en la competencia por los recursos, lo que implica introducirse en los procesos de “mercadización”, al vincularse con otros sectores productivos y a establecer un determinado valor a sus servicios (Brunner, 2007).

Mediante el análisis de los aspectos expuestos, es posible visualizar de qué manera la globalización y las exigencias de la sociedad del conocimiento influyen en el hacer de las IES, y en general de la educación superior, pues dichas exigencias pretenden ser reguladas a través de las políticas públicas que se implementan por medio de procesos institucionales e inciden en la organización y el trabajo de los académicos, quienes han tenido que pasar por un proceso de aprendizaje y adaptación.

2.1.1 Políticas públicas de evaluación a los académicos en México

Para establecer una definición de evaluación se retoma el concepto citado por Rueda (2009:10) como “*proceso sistemático de indagación y comprensión de la realidad educativa que pretende la emisión de un juicio de valor sobre la misma, orientado a la toma de decisiones y la mejora*”. Esta concepción implica que: a) la evaluación es un proceso que se efectúa de manera ordenada, con determinadas normas y procedimientos establecidos, b) que mediante este proceso se pretende conocer ciertos aspectos de determinada parte del sistema educativo (actores, instituciones, programas), c) otorga o asigna valor a los aspectos que pretende conocer y d) debe estar necesariamente vinculado a la toma de decisiones para mejorar lo que se está evaluando.

Por su parte Rodríguez (1997) distingue los tipos de evaluación más utilizados en educación superior según su fin (Ver Tabla 3) y en cuanto a la evaluación institucional señala dos dimensiones: a) la interna: donde la propia institución universitaria es responsable de la iniciativa y la operación de la evaluación; y b) la externa: en la cual organismos externos a la institución son los responsables del proceso de evaluación.

Según lo que se pretende evaluar, Díaz Barriga (2006) distingue que los programas de evaluación de la calidad en México son dirigidos principalmente a instituciones, programas, académicos y estudiantes.

Tabla 3. *Tipos de evaluación.*

Tipo de evaluación según su finalidad	Definición
Acreditación	Un proceso por el que un programa educativo o institución provee información sobre su actividad y logros a un comité externo que de forma independiente evalúa tal información en orden a emitir un juicio público a partir de unos estándares explicitados sobre el valor y calidad de la institución o programa.
Indicadores de rendimiento	Todo tipo de dato empírico (preferentemente cuantitativo) que informa sobre el nivel de logro de un objetivo institucional.
Evaluación externa basada en juicios de expertos (<i>peer review</i>)	Observación y estudio directo de la realidad a evaluar por parte de los expertos.
Evaluación institucional	Forma parte de la gestión de la calidad de una institución. Puede ser interna o externa

Fuente: Rodríguez (1997).

En cuanto a las políticas dirigidas específicamente a los académicos, estas fueron creadas ante la demanda de calidad de diferentes organismos internacionales y nacionales, además de las nuevas exigencias de la era global y la sociedad de conocimiento a las IES.

El SNI, como un primer sistema de diferenciación entre académicos, implicaba un mecanismo de evaluación en el que la participación de los individuos era voluntaria, al someter su trabajo a la valoración de sus pares y, una vez dentro del sistema, otorgaba ingresos adicionales a su salario, además de reconocimiento y cierto prestigio (Grediaga, 1999). Este sistema es operado por la misma comunidad científica nacional, pues las comisiones evaluadoras son conformadas por otros miembros de la comunidad, que mediante la evaluación de la productividad y relevancia del trabajo académico, determinan el ingreso y la permanencia, así como la asignación del ingreso.

Después de más de 30 años de haberse puesto en marcha, el SNI ha sido objeto de críticas, sobre todo porque se considera que más que contribuir al desarrollo de la ciencia y la investigación en México, el incremento de aspirantes a

ingresar al sistema se debe a la escasa mejora de las condiciones salariales para los académicos (Heras, 2005), situación similar la que se presenta en el PEDPD.

Como efectos negativos del SNI, Heras (2005) señala que los académicos se niegan a publicar en revistas nacionales, a impartir clases (sobre todo en el nivel de licenciatura), a simular avances de investigación y a orientar su trabajo hacia las actividades a las que el sistema les otorga valor; también actitudes de competencia e individualismo e incluso sentimientos de frustración ante la imposibilidad de ingresar. Por el lado positivo, los beneficios del sistema han sido la mejora de los ingresos de los investigadores y su contribución al sistema de mejoramiento de la calidad (Didou y Gérard, 2011).

A partir de la creación del Fondo para la Modernización de la Educación Superior (FOMES) en 1991 se establecen otros mecanismos de estímulos para la deshomologación y compensación salarial, que significaron cambios en las universidades públicas, pero que no necesariamente implicaron los efectos esperados (Grediaga, 1999), tales como el programa de Becas al Desempeño Académico (operado en 1989 a 1992), el de Carrera Docente del Personal Académico (de 1990 a 1992) y el PEDPD a partir de 1992.

Aunque algunos de los criterios del SNI fueron retomados por los mecanismos de evaluación de estos programas, la diferencia reside en que estos estaban orientados hacia las actividades de docencia y la mejora curricular del profesorado y de programas educativos; en general, tenían como objetivo mejorar el perfil de la planta académica y conseguir su permanencia en las instituciones, siendo estas mismas las encargadas de instrumentar cada una sus evaluaciones (Heras, 2005).

A pesar de que los programas de estímulos se enmarcan dentro de las acciones de evaluación del trabajo académico, Rueda (1999) señala que estos, en un sentido estricto, no pueden ser considerados como tal, pues no cuentan con los requisitos formales de un proceso evaluativo, sin embargo, se han implantado como importantes mecanismos de valoración.

Por otra parte, para lograr la calidad en la educación superior, que ha sido enfatizada por las autoridades gubernamentales, es mejorar la condición de la formación de los académicos y han establecido de forma indiscriminada en las diferentes áreas disciplinares el nivel de doctorado como el grado de estudios deseable para la habilitación del profesorado. Uno de los programas creados para estimular la obtención de posgrado fue el PROMEP diseñado por la SEP, y planteaba entre sus metas el aumento de profesores de tiempo completo con niveles de doctorado, maestría o especialización docente.

El PROMEP, que se puso en marcha en 1996, tiene como antecedente el Programa de Superación del Personal Académico (SUPERA) implementado en 1994, representa el primer indicio de reconocimiento de la necesidad de diferenciación según las disciplinas, pues consideraba la orientación de los programas de estudio, las diferencias de organización disciplinar, además del perfil de formación y experiencias deseable del profesorado; sin embargo, este programa no hace una consideración suficiente del perfil de las distintas dependencias (departamentos y facultades, como forma de organización de las distintas disciplinas dentro de las IES) (Grediaga, 1999).

El PROMEP es uno más de los programas con los que se pretende mejorar la calidad de la educación superior del país y además la obtención de grado “*se propone la creación de Cuerpos Académicos que reúnan a varios profesores de una misma línea de investigación y busquen obtener productos académicos en conjunto*” (Heras, 2005: 213), entre otros.

La mayoría de las políticas implementadas establecen estándares en común para el control y mejora de la productividad académica y la calidad del sistema de educación superior, sin considerar las áreas disciplinares y las diferencias entre las instituciones que lo conforman. Los sistemas de incentivos se basan en la idea de orientar y mejorar el trabajo de las instituciones y los individuos, pero su origen basado en una motivación extrínseca provoca que las recompensas tengan un efecto contra productivo.

2.1.2 Programas de estímulos para la regulación del trabajo académico

En México la regulación del trabajo académico se centraba en el reconocimiento de las condiciones laborales (salarios, promociones, prestaciones, etc.) hasta la década de los ochenta, donde las nuevas líneas de regulación le dieron un valor central a los productos tangibles, influyendo en la concepción de su naturaleza, contenido y organización (Rondero, 2007).

Cada institución instrumenta los programas de estímulos, por lo que sus marcos normativos tienen diferencias, desde variaciones en el nombre del programa hasta los objetivos que se proponen. Silva (2007) analizó el Programa de Estímulos al Desempeño Docente de la Universidad Autónoma de Ciudad Juárez y cita a Lobrot (1994) para determinar que el programa de estímulos corresponde a un instrumento burocrático debido a que

“le ordena al profesorado su trabajo, le organiza sus actividades y se trabaja para un plan que ya no es propio. Este reglamento es un instrumento que planifica y controla las tareas del profesorado, desde una estructura impersonal y jerárquica, que actúa supuestamente con arreglo a criterios y métodos “racionales”. Además, la exigencia de constancias para probar las tareas realizadas es parte de un sistema fundado en la desconfianza y en la rutina administrativa” (p. 14).

Por su parte Cordero y Backhoff (2002) estudiaron el Programa de Estímulos al Desempeño del Personal Académico en una universidad pública en donde el otorgamiento de los estímulos se encuentra regulado por el Estatuto de Personal Académico (EPA) de la Universidad, que establece dos instancias responsables de operar el programa. Las funciones que se evalúan son docencia, investigación, extensión y participación en comisiones y cuerpos colegiados. Los autores encontraron que existe falta de claridad entre los objetivos que persigue la evaluación del programa, lo que conlleva a producir resultados negativos.

El análisis de los autores citados coincide con los estudios posteriores sobre una falta de claridad entre los objetivos que persigue la evaluación del programa, lo que conlleva a producir resultados no esperados de esta política.

Otra diferencia que se encuentra en los programas de estímulos es la cantidad de niveles y salarios mínimos que otorgan, por ejemplo: la Universidad de Guadalajara (UDG) otorga el mismo número de salarios mínimos mensuales que el nivel alcanzado, siendo 9 salarios mínimos el monto mayor para el nivel más alto (el 9); la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (BUAP) también tiene 9 niveles, pero el monto mayor es equivalente a 14 salarios mínimos mensuales, al igual que la Universidad Autónoma de Nuevo León (UANL) y la Universidad Autónoma de Chihuahua (UACH); la Universidad Veracruzana (UV) tiene 6 niveles y el monto mayor otorgable es de 8 salarios mínimos mensuales; en el caso de la UNISON el recurso se divide en 7 niveles correspondientes al mismo número de salarios.

Considerando que la periodicidad de las evaluaciones es uno de los aspectos más señalados como desfavorable de estos programas, cabe destacar que las instituciones mencionadas evalúan el trabajo académico de forma anual.

En el trabajo de Castillo (2016), que tomó como referencia el periodo de 1993 a 2002, se encontraron algunos hallazgos en cuanto a la percepción del profesorado sobre el PEDPD de la UNISON:

- La política de evaluación a través del PEDPD 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.
- 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.
- 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
- La evaluación no contempla la complejidad organizacional de la institución ni los diferentes rasgos de la comunidad académica.

- Se encuentra insatisfacción del personal académico, respecto el programa de estímulos por el tipo de reglamentos que evalúan su productividad anual y la no retroalimentación de este proceso (p.134).

A pesar de esto, la racionalidad de la institución indica que una respuesta viable para la obtención de recursos extraordinarios es la implementación de políticas de evaluación, bajo el discurso de mejoramiento de la calidad. Ante las disposiciones de dichas políticas, que implican indicadores específicos sobre el desarrollo del trabajo académico, los profesores han pasado por un proceso de aprendizaje y adaptación en la organización y forma de trabajo, con la finalidad de ingresar y/o permanecer en estos sistemas “*meritocráticos*”, por lo que es necesario analizar la definición de este proceso y sus implicaciones.

Los profesores participantes incorporan nuevas lógicas en sus prácticas laborales, siendo estos la representación de aquella fracción de la comunidad académica que rinde cuentas al participar en la convocatoria y de los que se tiene evidencia de una regulación de sus actividades.

2.1.3 Adaptación y capacidad de cambio de los académicos de tiempo completo

Para establecer una definición de la capacidad del cambio, se retoman los términos mejoramiento, innovación y cambio, que implican diferentes conceptualizaciones, sin embargo se encuentran estrechamente vinculados entre sí. Se entiende por innovación no solamente hacer las cosas de distinta manera, si no hacerlas mejor, mediante la introducción de variaciones en el sistema, resultado de una evaluación previa, es decir, conlleva una justificación, por lo que es la introducción de cambios justificados; la innovación es por lo tanto un fenómeno complejo que implica un cambio, el perfeccionamiento o la mejora de aspectos del fenómeno educativo. Por otro lado, por cambio educativo se entiende cualquier modificación de una realidad educativa que conlleva una intencionalidad y que genera respuestas diferentes a las que ya existen. Se habla de mejoramiento o mejora cuando el cambio implica respuestas más aceptables a las que existen previamente, con respecto a los

valores que se hayan determinado (Gairín y Rodríguez-Gómez, 2011; Zabalza, 2003; Tejada, 1998).

La OCDE (2000 en Gómez, 2002) define que:

“Por innovación o mejoramiento se entiende un plan deliberado para mejorar la escuela que tenga un claro inicio y un conjunto identificable de cambios que muevan la escuela hacia una organización de aprendizaje. Los cambios pueden ser innovaciones o no y pueden haber sido aplicados gradualmente a través del tiempo o concentrados en un lapso corto..., las innovaciones deberán ser amplias para la escuela, pero referidas al currículo, a la enseñanza, al desarrollo del personal, involucramiento local y de la comunidad, recursos, continuidad del aprendizaje, o a los componentes espaciales o temporales de la enseñanza y del aprendizaje. Las innovaciones deberán conducir o tener el potencial para inducir mejoras significativas en la calidad de la educación, en sus costos o en la equidad de acceso.” (p.4).

Por lo tanto, cuando se habla de innovación se hace referencia a un proceso justificado, planificado y con determinados objetivos; de cambio cuando se lleva a cabo una modificación de cualquier tipo; y de mejoramiento cuando el cambio implica la superación de lo existente.

Por otra parte, Gómez (2002) cita a Tejada (1998) para señalar que el término de innovación se ha empleado en educación para hacer alusión a la capacidad de cambio y adaptación al medio de los diferentes agentes educativos y las mismas escuelas.

La capacidad del cambio tiene como dimensiones clave: 1) la capacidad individual a pesar del sistema y 2) la necesidad de transformación de los sistemas. En cuanto al contexto educativo, las reformas necesariamente deben tener en cuenta su entorno y su comunidad; sus iniciativas deben ser coherentes; la profesión docente también debe transformarse, teniendo un compromiso con la formación del profesorado con conocimientos y habilidades calificadas. Además, se distingue que el sistema como un todo no es lineal, que está fragmentado y es incoherente, por lo que es indispensable el desarrollo de capacidades de

aprendizaje internas y externas a pesar del sistema, con el fin de establecer una coherencia entre individuo y grupo: el aprendizaje interno, visto como el cambio que está en uno mismo; y el aprendizaje externo, visto como las herramientas y las acciones que los individuos deben llevar a cabo para “sobrevivir” al sistema, aprender de aquello con lo que no se está de acuerdo y permanecer en conexión con el medio (Fullan, 2002).

En sus estudios sobre la capacidad del cambio, Fullan (2002) comenzó por tomar en cuenta cómo se experimenta el cambio desde la perspectiva de los participantes sustituyendo el término “usuario” de las innovaciones, como nombramiento pasivo, y tomó el concepto de “significado”, que era más liberador. Resaltó la importancia del significado que le otorgaban los participantes a lo que se pretendía cambiar y a las formas para hacerlo. En términos generales, el significado que es atribuido a las innovaciones mantiene un vínculo con la idea de cambio, cuyo término a su vez se relaciona con la implementación (Gómez, 2002).

Para el análisis de la adaptación al cambio ante la implementación de políticas públicas, se retoma el trabajo de Berman (1993), quien señala que existen dos tipos de implementación cuando se trata de políticas nacionales, y difieren principalmente por sus contextos institucionales: la macro implementación consiste en que el Estado debe llevar a cabo sus políticas para influir en organizaciones locales y que adopten comportamientos deseados, y su contexto es todo un sector, desde el nivel federal hasta local. Por otro lado, la micro implementación contempla el hecho de que las organizaciones locales diseñan y ejecutan sus propias políticas en respuesta a las acciones federales y, por lo tanto, su contexto institucional son organizaciones locales prestadoras de servicios. Según esta clasificación, el PEDPD es una “micro implementación” debido a que la institución diseña sus propios lineamientos para evaluar el trabajo académico, en función de una política federal.

Siguiendo a Berman (1993), el centro del problema de la micro implementación se constituye por el hecho de que la adaptación de los miembros de la organización al cambio requerido puede darse de muy diversas formas, pues por lo general los procedimientos de operación de las instituciones deben cambiar

ante la ejecución de programas de gobierno, y por lo tanto, sus miembros también tienen que adaptarse al proyecto.

La “micro implementación” entendida como aquella que requiere cambios en la organización, se divide en tres fases: 1) movilización, 2) implementación y 3) institucionalización. A partir de la segunda fase, el punto clave es la adaptación: los actores deben decidir entre adaptar los lineamientos del proyecto a su comportamiento habitual, o adaptar su comportamiento al proyecto.

En la siguiente tabla se definen las cuatro rutas que puede seguir la micro implementación, en relación con la capacidad de los sujetos para adaptarse al cambio:

Tabla 4. *Rutas de la “micro implementación”.*

Ruta	Definición
Ausencia total de la implementación	No se producen adaptaciones ni en el plan del proyecto ni en el comportamiento del prestador de servicios.
Cooptación	No hay adaptación en el comportamiento del prestador de servicios. El proyecto se modifica para adaptarlo a las rutinas existentes.
Aprendizaje tecnológico	El comportamiento rutinario se modifica para adaptarlo al plan, sin que este último se modifique.
Adaptación mutua	Tanto el proyecto como el comportamiento del prestador de servicios se modifican para adaptarse.

Fuente: elaboración propia a partir de Berman (1993).

Según la literatura revisada sobre los efectos de la implementación de los programas de estímulos existe de cierta manera una adaptación mutua, pues los lineamientos de los programas de estímulos, han tenido modificaciones en los últimos años (aunque pocas) con el fin de mejorar sus procesos de evaluación; sin embargo, el camino que ha seguido se encuentra mayormente inclinado hacia el aprendizaje tecnológico de los académicos, pues estos han tenido que realizar modificaciones a sus formas habituales de trabajo, las cuales son la manifestación de la capacidad de adaptación al cambio desarrollada a partir de la necesidad de responder a las políticas de evaluación del trabajo académico; también a las modificaciones normativas para estos programas que realiza cada institución.

La capacidad de adaptación de los académicos y la poca consideración de las especificidades del trabajo académico según la disciplina por el reglamento actual del PEDPD en la UNISON hace necesario realizar estudios de las particularidades que caracterizan a la profesión académica.

2.2 Características de la profesión académica

La profesión académica es concebida como un tipo particular de profesión, debido a la diversidad de sus rasgos, especialmente las diferencias entre los tipos de organización en las que tiene lugar, la existencia de comunidades disciplinares dentro de ella que trascienden a las organizaciones, y que además, aunque existen principios básicos para desarrollar sus funciones dentro de la universidad (como el conocimiento como objeto principal de trabajo), la totalidad de sus miembros no comparte los mismos intereses (Grediaga, 1999).

Las tareas fundamentales de la universidad (docencia e investigación) son llevadas a cabo por la planta académica, por lo que esta profesión implica el centro de dicha organización, y según Grediaga (1999)

“constituye una asociación de individuos que se ubican en organizaciones que cumplen con la función de producir, transmitir y certificar la adquisición del conocimiento; tienen la capacidad de autorregular los procedimientos de incorporación a la profesión y a las otras profesiones, evaluar los productos y servicios que generan; y cuentan con un ethos particular” (p.167).

Siguiendo a Grediaga (1999), para ser miembro de la profesión académica es necesario pertenecer a una determinada comunidad disciplinaria y además formar parte de una organización de educación superior, ambos en conjunto: se puede pertenecer a una comunidad disciplinaria, pero para ser académico es necesario desempeñar actividades como la docencia y la investigación dentro del marco de una organización de educación superior. Del mismo modo, se puede formar parte del personal de una IES, pero para pertenecer a la profesión académica es requisito realizar por lo menos una de las actividades propias de la academia en

relación con el conocimiento, para lo que se necesita haberse formado en una determinada área disciplinar.

De esta manera, los académicos tienen compromisos tanto con su institución de adscripción como con el área disciplinar a la que pertenecen, lo que en principio representa la característica primordial de la profesión académica en comparación con otras profesiones, pero a su vez genera cierta tensión debido a las diferencias entre ambos. En esta dualidad, donde el establecimiento es entendido como la institución y la disciplina como la especialización en determinado campo de saber, la segunda trasciende los límites del primero e incluso los de los sistemas nacionales de educación y, según Clark (1991) “*tiende a ser la fuerza dominante de la vida laboral de los académicos*” (p. 58), empezando por el hecho de que la convergencia en los grupos de trabajo dentro de los establecimientos y su organización gira en torno a la disciplina.

Dicho de otra manera, y retomando a Álvarez et al (2003), los cambios en la disciplina son centrales para los cambios en la organización académica, pues tiene un mayor peso en la dicotomía antes mencionada, es decir, el establecimiento se adapta a los cambios disciplinares. Sin embargo, en el caso de las universidades del país, la supremacía se ha ubicado en el establecimiento, lo que supone que las disciplinas, y por lo tanto el trabajo académico, responden a los cambios organizacionales.

2.2.1 Fuerza de las disciplinas y los campos de conocimiento

Al ejercer el rol que desempeñan los académico, se pertenece a más de un grupo social, constituidos por valores que no siempre son los mismos. Grediaga (1999) distingue entre las comunidades disciplinarias y las científicas, que influyen en la integración individual del *ethos* académico.

Las disciplinas son definidas como “*espacios intelectuales y sociales que tienen una lógica propia, derivada de sus procesos de acumulación del conocimiento y del desarrollo de estrategias teóricas y metodológicas comunes*” (Grediaga, 1999: 173). La comunidad disciplinaria incluye entre sus dimensiones la

construcción de la identidad, mediante procesos de socialización que conducen a que sus miembros compartan normas, procedimientos y valores.

Por otra parte, la comunidad científica se distingue porque sus miembros se caracterizan por el interés de ampliar los límites del conocimiento y comparten valores en relación a la consistencia lógica y validez empírica de los procesos para generar conocimiento, además de los criterios para evaluar los resultados o productos derivados de dichos procesos. Debido a que están orientados hacia el desarrollo del conocimiento *“se supone que tendrían una orientación más cosmopolita que sus colegas dedicados a la docencia. Es decir, trascendería las fronteras de las organizaciones y las disciplinas”* (Grediaga, 1999: 176). Esto implica que, aún dentro de un mismo campo disciplinar, los valores que rigen el quehacer son distintos, según los intereses y prácticas de los académicos, ya sea que estén orientados a transmitir conocimiento o a generarlo. Por otra parte, existen también diferencias significativas en las formas de organización del trabajo y la producción de conocimiento entre un campo disciplinar y otro.

Para definir las diferencias disciplinares que se hacen presentes en la profesión académica, se retoma la clasificación de los campos de conocimiento de Becher (1993) (ver Tabla 5) y sus aportaciones sobre las diferencias que existen entre las disciplinas, que inciden en la organización del trabajo académico y sus formas de conocimiento particulares:

- a) En las ciencias duras y puras (como física y matemáticas) *“cada hallazgo se edifica típicamente sobre los hallazgos previos en progresión lineal... El resultado de una investigación exitosa es un descubrimiento, cuando menos una explicación de lo que ha sido desconocido hasta ahora”* (Becher, 1993:63); en cambio en ciencias blandas puras (como historia y antropología) *“el producto final típico es la comprensión o, cuando menos, la interpretación de lo que era conocido”* (p.64). Por lo tanto, lo que se espera como producto del trabajo de ambas áreas, atendiendo su naturaleza disciplinar, es muy distinto, lo que marca una notable diferencia también en el ritmo, extensión y formas de trabajo.

Tabla 5. *Campos de conocimiento y cultura disciplinaria*

Grupos disciplinarios	Naturaleza del conocimiento	Naturaleza de la cultura disciplinaria
Ciencias puras (v. g. física): "dura-pura".	Acumulativas; atomista (cristaloide/ parecida a un árbol); preocupada de lo universal, cantidades, simplificación; resultados en descubrimientos/explicaciones.	Competitiva, gregaria; bien organizada políticamente; alta tasa de publicaciones; orientada hacia las tareas.
Humanidades (v. g. historia) y ciencias sociales puras (v. g. antropología); "blanda-pura".	Reiterativas; holística (orgánica/parecida a un río); preocupada con lo específico, cualidades, lo complejo; resulta en entendimiento/interpretación.	Individualista, pluralista; estructurada laxamente; baja tasa de publicaciones; orientada hacia las personas.
Tecnologías (v. g. ingeniería mecánica): "dura-aplicada".	Finalista (con propósitos claros), pragmática (tecnología por medio del conocimiento duro) preocupada por el dominio del entorno físico; resulta en productos/técnicas.	Empresarial, cosmopolita; dominada por valores profesionales y patentes adecuadas para la publicación; orientada hacia los roles funcionales.
Ciencias Sociales.	Funcional; utilitaria; (tecnología por medio del conocimiento blando); preocupada por la mejoría de la práctica [semi] profesional; resulta en protocolos/procedimientos.	Mira hacia el exterior; incierta en su posición; dominada por la moda intelectual; bajas tasas de publicaciones y otras tasas de asesoría; orientada al poder.

Fuente: Becher (1993).

- b) Las disciplinas aplicadas tienen una finalidad práctica. En el caso de las ciencias duras aplicadas (como ingenierías) los resultados principales son los productos y las técnicas y se juzgan por su efectividad para el trabajo. Las ciencias blandas aplicadas (como derecho) se basan en el conocimiento blando puro para comprender situaciones humanas, dominarlas y mejorarlas; tienen como resultados típicos los protocolos y los procedimientos y, al igual que las ciencias duras aplicadas, se evalúa su efectividad por criterios funcionales.
- c) Las disciplinas también contribuyen a la formación de los académicos en la profesión desde que se inician en una determinada área disciplinar. En una a la que se puede llamar primera etapa, por lo general las personas se inician

en una disciplina durante sus estudios de licenciatura, se familiariza con los límites, el contenido y el lenguaje especializado, aunque puede variar según la disciplina: en el caso de las ciencias duras puras el estudiante comienza a producir conocimiento cuando ingresa al posgrado generalmente como coautores de su asesor y con sus compañeros. En cambio en las ciencias blandas puras, si un estudiante llega a producir, lo hará de manera individual. Becher (1993) explica que estas diferencias se deben precisamente a las formas de conocimiento de cada disciplina. En el caso de las ciencias aplicadas es poco probable que los estudiantes aspiren al posgrado pues en el campo laboral se ven mejor remunerados. La mayoría realiza estudios de posgrado después de haberse unido a la profesión académica. En las disciplinas blandas y aplicadas, especialmente las que tienen relación con el trabajo interpersonal, el conocimiento práctico tiene más valor y requiere mayor experiencia laboral.

- d) En las áreas duras puras, los problemas pueden dividirse para realizar trabajos específicos y posteriormente reunirlos para dar una solución al problema en general, es decir, en estas áreas es naturalmente más probable que se realice trabajo colaborativo. En cambio, en las áreas blandas puras difícilmente se trabaja en equipo, pues los problemas tienen un tratamiento más amplio que no es fácil dividir y las interpretaciones son generalmente de corte individual.
- e) Durante la interacción social las disciplinas duras puras son las que tienen el menor tiempo para publicar y requieren estar al día, por lo que se organizan encuentros y congresos con mayor frecuencia, y mantienen una comunicación más dinámica con sus colegas; además sus publicaciones constan de pocas páginas y son escritas frecuentemente por más de dos autores. En las áreas blandas puras es prácticamente todo lo contrario y sus trabajos publicados son más extensos pero menos frecuentes y por lo general son individuales.

Desde una perspectiva sociológica, las disciplinas como comunidades se componen de: identidad, formas de interacción, mecanismos de admisión o exclusión de sus miembros y un alto grado de cohesión (Grediaga, 1999).

Dadas las diferencias que existen entre las tradiciones y formas de trabajo entre las disciplinas duras y blandas es que surge la interrogante que orienta la presente investigación en torno a los académicos de las diferentes divisiones que conforman la UNISON, partiendo de la premisa de que estos han tenido que adaptarse a la tensión de las diferencias disciplinares y las políticas institucionales, teniendo efectos diversos en las diferentes actividades del trabajo académico para responder a un programa que evalúa de manera homogénea a todas las áreas disciplinares y que además ha sido señalado por otorgarle mayor valor a las formaciones de alto grado y a la productividad resultado de actividades de investigación.

2.2.2 Peso de los establecimientos de adscripción

Según Clark (1991), las disciplinas forman identidades y la autoridad está dada por ella o por el establecimiento; ambas son fuentes de creencias. El académico pasa por un proceso de socialización en el cual se identifica con un *ethos*, mediante el aprendizaje de valores, normas y pautas de comportamiento con los que le es posible formar parte de la organización (Hamui, 2007).

El establecimiento, que consta de una ubicación física, agrupa a especialistas con diferente origen disciplinar; la cultura de los establecimientos genera un tipo de lealtad y sentido de pertenencia de sus integrantes.

Siguiendo a Clark (1991) existen diferenciaciones al interior de las instituciones, y entre una y otra: la división del trabajo dentro de los establecimientos de educación superior se da por: a) secciones, que tienen una orientación horizontal y su base en los campos de conocimiento (como las facultades y escuelas, y la cátedra y el departamento como unidades operativas básicas); b) niveles, con orientación vertical, se refiere a la organización secuencial del conocimiento en un

tipo de escala de dificultad (como los estudios de licenciatura seguidos por el posgrado).

Por otra parte, con mayor relación en cuanto a políticas institucionales, las IES como establecimientos tienen una determinada organización del trabajo que se basa en una relación entre medios-fines. Cada establecimiento tiene definidos sus objetivos y las directrices que hay que seguir para alcanzarlos, y por lo tanto, lo que busca es el cumplimiento de lo que ha estipulado en el contrato de los académicos. La firma de un contrato representa la incorporación de los individuos a las organizaciones, además de establecer los derechos y obligaciones de ambos (Grediaga, 1999). Así pues, uno de los efectos del establecimiento al que están adscritos los académicos consiste en que este regula las funciones que han de desempeñarse mediante el contrato laboral.

Actualmente en el caso mexicano, a esto se le suma la necesidad de los académicos de participar en los diferentes programas de evaluación para mejorar sus ingresos, que se traducen en una fuerza reguladora considerable en la organización de su trabajo y el tipo de actividades que realizan, y en una nueva forma de tensión, pues en una última etapa del rol del académico a través de los años, identificada por Galaz, Padilla, Gil y Sevilla (2008) como la del 'académico integral' que debe desempeñarse en diferentes funciones, ejercen una presión mayor sobre las características y competencias de la planta académica, lo que genera que los académicos realicen todas las actividades requeridas, con un mínimo de participación en cada una de ellas, aun cuando su trabajo se rija por un cierto *ethos*.

Según Hamui (2007) los académicos crean y recrean significados, y su ética y formas de actuar cambian según el momento, intereses y las condiciones que estructuran el *ethos*, por lo que pueden modificarse algunas condiciones de la disciplina a la que pertenece, la organización y su entorno: "*como los académicos no son neutrales ni indiferentes ante lo que sucede y actúan según situaciones en las que tienen que apreciar, elegir y decidir, y se caracterizan por actuar de distinta manera en diferentes momentos, también ellos van recreando el ethos*" (Hamui

2007:4). Esto implica que el *ethos* no está determinado de manera inerte, y puede ser modificado por diversas condiciones, como cambios estructurales de la organización, políticas públicas, entre otras. Como ejemplo, es señalado que al ingresar al SNI, las actividades académicas se *resignifican* para integrar el modelo y las reglas estipuladas por CONACYT. En el caso del PEDPD, el trabajo académico se orienta por los lineamientos institucionales y gubernamentales que constituyen un nuevo modelo que también modifica el *ethos* y la identidad de los académicos.

Al requerir que los académicos se desempeñen en diferentes labores, no sólo de docencia e investigación, sino también en el trabajo de tutorías, la vinculación con el sector productivo y la integración a actividades de gestión, los programas de estímulos, como parte de los procesos de evaluación institucional, constituyen una de las tensiones de la profesión académica.

2.3 Evaluación institucional del trabajo académico

Los programas de estímulos se enmarcan dentro de las acciones de evaluación institucional del trabajo académico ya que son las instituciones las encargadas de operar su propio reglamento de acuerdo a sus objetivos; el instrumento de evaluación de los programas de estímulos está constituido por una serie de indicadores de rendimiento.

Según Cordero y Backhoff (2002), la evaluación educativa, de acuerdo a su finalidad, puede ser de tres tipos: a) diagnóstica: para conocer las fortalezas y áreas de oportunidad; b) formativa: proporcionar retroalimentación para mejorar; y c) sumaria: se enfoca en los resultados para su certificación o premiación. En el caso de los programas de estímulos la evaluación es sumaria, ya que se realiza mediante la cuantificación de los productos generados para recibir una recompensa económica.

En 1999 se vinculan los programas de estímulos con los objetivos del PROMEP, el cual reconoce que las acciones para mejorar el proceso educativo deben ser orientadas a “*suministrar a los profesores las capacidades, habilidades y apoyos suficientes para que dicho proceso se lleve al cabo con plenitud*” (ANUIES, 1997:3);

de modo que establece una serie de atributos que considera deseables para el profesorado (ver Tabla 6).

Tabla 6. *Atributos deseables del profesorado*

Atributo deseable	Descripción
Profesorado con formación completa	Los profesores de ES deben tener una formación que los capacite y habilite para el conjunto de las funciones académicas que les competen. Esta formación implica profundizar sus conocimientos en un nivel superior al que impartan y a los que contemplen impartir en su carrera. Idealmente, la formación completa es el doctorado, que capacita plenamente para las funciones académicas.
Profesores con experiencia apropiada	Todos los profesores deben tener experiencia en las funciones que desempeñarán. Los profesores de asignatura requieren una experiencia profesional relevante para garantizar que los estudiantes de carreras orientadas a la práctica se informen de los mejores métodos y prácticas utilizados en el ejercicio profesional.
Proporción equilibrada de profesores de tiempo completo y de asignatura	Debe haber una proporción equilibrada entre profesores de tiempo completo y de asignatura que permita atender las diversas tareas académicas. La baja proporción de origina el descuido de importantes tareas docentes y de gestión académica, atención individualizada a los estudiantes y escasas actividades de generación y aplicación del conocimiento.
Distribución equilibrada del tiempo de los profesores entre las tareas académicas	Debe equilibrarse la atención del profesorado de tiempo completo a las labores docentes, a la gestión y planeación académicas y a la generación o aplicación avanzada del conocimiento. Las últimas permiten incorporar al proceso de enseñanza-aprendizaje conocimientos actualizados y hábitos científicos rigurosos.
Cobertura de los cursos por los profesores adecuados	Los cursos básicos requieren profesores de tiempo completo con formación y experiencia académica de alto nivel. Los cursos prácticos requieren de profesores de asignatura con la experiencia adecuada.
Cuerpos académicos articulados y vinculados con el exterior	Los profesores deben constituir cuerpos académicos articulados en su interior y vinculados activamente con el exterior para desarrollar valores y hábitos académicos modernos.

Fuente: ANUIES (1997:5).

Estos atributos aluden a que el profesor debe ser capaz de realizar de manera conjunta y equilibrada diferentes actividades, y por lo tanto, se ven obligados a reorganizar su forma de trabajo e incluso modificar su perfil a fin de ‘entrar’ en la evaluación y poder acceder a los estímulos económicos (Gil, 2002). Estas actividades se desprenden de cada función que el profesor debe realizar, a saber: docencia, investigación, tutorías, participación en cuerpos colegiados y

gestión académica. Sin embargo, y aunque las universidades integraron a sus evaluaciones la presencia de PROMEP de manera diferenciada, un aspecto distintivo es el grado académico como requisito para el ingreso a los programas de estímulos.

Es importante identificar la presencia de PROMEP con relación a los programas de estímulos, sobre todo si se toma en cuenta que en 20 años de haberse puesto en marcha en 39 universidades públicas, para el presente año ya se implementa en 730 IES en el país.

Por otra parte, los programas de pago y reconocimiento al mérito, como los de estímulos, el PROMEP y el SNI, aunque sus objetivos son distintos de alguna manera interactúan entre sí, pues los requisitos o la obtención de uno tiene incidencia en otro, y a su vez comenzaron a tener influencia en los procesos de promoción y permanencia de los académicos en las IES (De Vries y Álvarez, 2014).

Además de las diferencias entre los reglamentos de los programas de estímulos que instrumentan las universidades, existen otras, como las actividades que consideran para evaluar la docencia, pero también es posible identificar un mayor consenso en cuanto a los productos derivados del trabajo de investigación; de manera general se considera que evalúan bajo criterios similares.

2.3.1 Valoración de la función docente

La docencia compone en su mayoría al sistema de educación superior del país, pues en el año 2000 el 87% del total de las IES (según datos de la ANUIES) pertenecían al tipo de instituciones centradas en la enseñanza a nivel licenciatura (Canales, 2004); aunque generalmente se considera que se le otorga mayor prestigio al trabajo de investigación, es relevante señalar que esta percepción sobre el desplazamiento de la docencia por la investigación es propiciado en los profesores de tiempo completo, pues son ellos los candidatos para participar en los programas de estímulos, en tanto que los profesores de asignatura constituyen el sostén de la docencia en las IES públicas, y siguen siendo, de cierta manera, ignorados por las políticas.

El término “docencia” es complejo e implica diversos elementos, empezando por la diferencia entre la función de docencia al interior de las universidades (conformado por el currículum, condiciones laborales, infraestructura de la institución) y el rol de profesor, como una relación educativa: “*la interacción que se establece entre profesores y estudiantes en el contexto escolar que está regida bajo un conjunto de reglas explícitas e implícitas determinadas por la institución y los individuos en interacción*” (Rueda y Torquemada, 2004:31).

Aunque no es posible dejar de lado la concepción de docencia en términos del profesor en el aula, este apartado se enfoca en el análisis de la función de docencia como aquellas actividades que el profesor realiza para mejorar dicha función al interior de la universidad, ya que son estas mismas las que son evaluadas por el PEDPD.

Uno de los aspectos que se ha considerado relevante para la evaluación de la docencia es la formación del profesor y su grado académico, considerando “incompleta” la formación de los profesores de licenciatura que no alcanzaron un nivel más alto que en el que enseñan (ANUIES, 1997). Algunas universidades establecen como requisito para participar en los programas de estímulos tener el grado de maestría o especialidad como mínimo, por lo que sólo otorgan puntos en la evaluación al grado de doctorado.

En cuanto a la docencia el PROMEP establece que:

- a) No debe limitarse sólo a la instrucción frente a grupos, sino incorporar otras tareas más individualizadas que son esenciales para el desarrollo de las habilidades intelectuales y la buena calidad de la enseñanza: asesoría, dirección de tesis y proyectos de estudiantes, conducción de prácticas y talleres, etc.
- b) En la docencia tendrán importancia las actividades orientadas a alcanzar la más alta calidad del proceso educativo: evaluación, generación de material docente (libros, prácticas de laboratorio, entre otros), planeación, seguimiento, evaluación, etc.

- c) Debido a la gran importancia de los nuevos conocimientos aplicados a todas las actividades de las sociedades modernas y al papel que en éstas desempeña el propio proceso de investigación, la docencia debe nutrirse en la generación y aplicación del conocimiento.
- d) Las actividades docentes deben realizarse con conocimiento de los métodos y estándares usados en otras IES del país y del extranjero.
- e) Los profesores mantendrán un buen desempeño docente de acuerdo a procedimientos institucionales de evaluación que incorporen estándares y criterios de validez internacional.
- f) La docencia estará equilibrada con las otras funciones académicas. El tiempo dedicado a la docencia debe ser suficiente para cumplir con las responsabilidades docentes de la dependencia, pero debe permitir que todo profesor de tiempo completo atienda las funciones de generación o aplicación innovadora del conocimiento (ANUIES, 1997:8)

Es decir, el profesor no sólo deberá impartir clases frente a grupo, sino además, deberá atender de manera individual a los alumnos que así lo requieran, deberá ser capaz de diseñar y producir material didáctico, participar en la planeación y evaluación curricular, realizar investigación que aporte a su práctica docente, mantener un perfil internacionalizado y deberá ser hábil para administrar su tiempo de modo que pueda cumplir cabalmente con estas asignaciones.

Por otra parte, también se incorpora la evaluación a los docentes realizada por los estudiantes mediante cuestionarios o encuestas. Según Rueda y Torquemada (2004) hay una considerable cantidad de elementos que pueden influir en estas evaluaciones: el tamaño del grupo, nivel del curso, disciplina, momento de la evaluación, entre otros; además estos cuestionarios son construidos mediante indicadores que evalúan el comportamiento del profesor (por ejemplo ser puntual), no sus prácticas o estrategias para mejorar su desempeño.

Aunque las actividades aquí referidas son aquellas que, según las políticas de evaluación, el profesor debería realizar para mejorar su práctica docente, es posible identificar que lo que verdaderamente generan es que el profesor realice

trabajo fuera del aula, pues ninguna tiene implicaciones en relación directa con el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Los esfuerzos por mejorar la preparación del profesorado de las universidades y cómo los distintos programas que otorgan estímulos económicos a los docentes establecen requisitos, tales como la obtención de grado y la publicación de sus trabajos, no contribuyen a la calidad de la docencia, (De Vries, Pomposo, León y Hernández, 2008) no sólo porque no se traduce en un mejor desempeño en el aula, sino porque existe la tendencia de la desviación de las actividades de los académicos hacia los rubros que evalúan los programas por una motivación meramente extrínseca.

Existe una diversidad de formas para referirse a los aspectos clave del desempeño docente; los resultados sirven para informar a los docentes o a la administración, también para ingresar a los programas de estímulos, pero no para determinar un nivel de calidad (Rueda, 2008).

Díaz Barriga (2004) afirma que hay una ausencia de teoría de la evaluación y de la perspectiva didáctica de la docencia en los instrumentos para valorar esta función, en los que ha predominado la evaluación de tipo sumativa, con escalas cuantitativas y la falta de retroalimentación del desempeño docente, lo cual coincide con Canales (2004), quien señala la necesidad de reconsiderar este tipo de evaluaciones, para dar paso a la formativa, como una vía prospectiva para mejorar la docencia.

2.3.2 Actividades de investigación frente a la docencia

Bajo la lógica de que todos los profesores deben desempeñar las mismas funciones es que los programas de estímulos incorporan en sus líneas de evaluación no sólo la docencia (y las actividades identificadas que se desprenden de esta) sino también es un requisito que realicen trabajo de investigación: el personal de tiempo completo que se dedicaba exclusivamente a la docencia tuvo que involucrarse en proyectos de investigación, así como quienes se dedicaban preferentemente a la investigación

tuvieron que impartir más horas de docencia a su carga de trabajo, si tenían la intención de avanzar en los criterios que son evaluables.

Ante estas disposiciones, se espera que los profesores dediquen buena parte de su tiempo a esta labor para mantenerse actualizados y beneficiar su práctica docente (tiempo adecuado para no descuidarla), además deben incorporar a sus proyectos de investigación a los estudiantes, especialmente a los de posgrado, mantener un perfil internacionalizado mediante la vinculación de los cuerpos académicos con redes nacionales e internacionales y siempre con la aplicación innovadora del conocimiento (las aplicaciones 'no innovadoras' no son deseables). El financiamiento para proyectos de investigación e innovación preferentemente debe tener procedencia de fuentes externas a las IES, obtenido mediante procesos de evaluación, y la parte interna será proporcionada por el gobierno o ingresos propios, con un balance apropiado para mantener la función social de las universidades (ANUIES, 1997).

Con los programas de estímulos los indicadores de productividad han traspasado los límites entre las diferentes áreas disciplinares (Díaz Barriga, 1996); anualmente se solicitan evidencias de cada una de las actividades o productos generados, por lo que se percibe en las diferentes áreas disciplinares una disrupción a los procesos de trabajo en la medida que la evaluación determina los tiempos y ritmos, lo que coincide con Acosta (2006) cuando señala que esta política no toma en cuenta las diferencias de la naturaleza del trabajo académico por disciplina en la medida que no todas trabajan de manera homogénea, ejemplo de ello es la existencia de grupos que producen de manera individual, y dentro del contexto universitario, hay colectivos que prefieren realizar sus actividades en cuerpos y de manera colaborativa.

La evaluación del trabajo de investigación tuvo como consecuencia que el profesorado dosificara su producción para poder permanecer en el programa de estímulos, optando por proyectos menos extensos y/o ambiciosos (Silva, 2007). Pero no sólo eso, sino que generó acciones de simulación para obtener el recurso, tales como el "*refriteo*" de publicaciones, las prolongadas investigaciones aprobadas

por las divisiones sin nunca generar resultados y la producción de ensayos en detrimento de los productos propios de investigación (Góngora, 2010).

2.3.3 Tutorías como parte del trabajo académico

La implementación de programas de tutorías responde a las recomendaciones de organismos internacionales en cuanto a la atención al estudiante y el papel orientador del profesor y, en México, es resultado de una iniciativa de la ANUIES, con el fin de fomentar la formación integral de los alumnos, además de mejorar su permanencia en las IES, su egreso y titulación oportuna (Romo, 2015).

La tutoría es una labor inherente a la docencia y según Romo (2015) es un error concebirlas como funciones desarticuladas, considerando que la primera tiene un efecto que retroalimenta y mejora de cierta manera la práctica docente, y por lo tanto, se considera también como un medio para mejorar la calidad educativa. En palabras de Latapí:

“En el fondo, lo que se pretende en dicha opción no es sino sistematizar y generalizar lo que todo buen profesor hace espontáneamente con algunos de sus estudiantes: a los que tienen más deficiencias les ofrece ayudarlos en privado, dedicando a ello un poco de tiempo adicional; a los que no saben estudiar trata de enseñarles cómo hacerlo; e inclusive, procura orientar y ayudar a los que tienen problemas personales. A los maestros que alguna vez hicieron esto con nosotros los consideramos buenos maestros; y a la educación que nos dieron, una educación de calidad” (Latapí, 1988: 6, en Narro y Arredondo, 2013).

Estas consideraciones invitan a reflexionar sobre la motivación intrínseca que da pie a la labor de tutoría y sobre los tintes de una acción humanista y de empatía de los profesores con los estudiantes, pero sobre todo, cómo podría verse afectada ante un sistema de estímulos económicos con un instrumento de evaluación que cuantifica y da valor a los productos tangibles del trabajo académico, y que opera bajo la lógica de que todos los profesores deben perfilarse a realizar las mismas actividades.

La sistematización de programas de tutorías ha tenido sus deficiencias, entre las que se encuentra que no se toma en cuenta el perfil del cuerpo docente que se

integrará al plan de tutorías y por lo general tampoco se discrimina entre los estudiantes tutorados, dando por hecho que son una población con rasgos homogéneos por pertenecer a la misma institución, carrera y rango de edad (Romo, 2015).

Aunque Romo (2015) reconoce que los programas de tutorías representan mayormente beneficios tanto para los tutorados como para los tutores, encuentra que en esta función también se hallan prácticas de simulación, debido a la falta de información y capacitación de los coordinadores, y a la inquietante necesidad que tienen los profesores de obtener constancias *“cuando se asocia a una práctica ausente de contenidos relevantes para tutores y estudiantes, y caracterizada por su falta de diseño y evaluación de actividades, frecuentemente contaminada por políticas institucionales de estímulos al personal académico”* (p. 396).

Los programas de estímulos evalúan el trabajo de tutorías que, según nuestras consideraciones, pertenecen a diferentes ámbitos de formación del estudiante, pues el instrumento toma en cuenta productos que se desprenden de actividades del profesor como evaluador (por ejemplo ser miembro de jurado de examen profesional), como asesor de proyectos de extensión y vinculación, de trabajos de tesis, impartir cursos extracurriculares, entre otras actividades que no tienen relación alguna con la atención personalizada al estudiante, sobre todo en los primeros años de haber ingresado a la universidad, en donde es más propenso a enfrentarse a dificultades y a requerir este ‘acompañamiento’ (Narro y Arredondo, 2013).

2.3.4 Participación en cuerpos colegiados y gestión académica

Un desafío reconocido por las instituciones e instancias federales es el de mejorar la gestión en las IES, de manera que sea más eficiente y transparente, y el realizar actividades de gestión es uno de los componentes del perfil que se desea del académico, aunque realmente se lleven a cabo en menor medida, debido a la poca participación de los académicos en la administración de sus instituciones (Galaz, Padilla, Gil y Sevilla, 2008)

En los programas de estímulos se entiende por gestión académica

“la participación del profesor en cuerpos colegiados formales (consejos, colegios, comisiones dictaminadoras); en comisiones para el diseño, la evaluación y operación de programas educativos, el análisis y diseño de planes de estudio, la evaluación de proyectos de investigación, vinculación o difusión; y por participantes de tipo individual (gestión académica personal) en la dirección, coordinación y supervisión de programas educativos, de investigación, vinculación o difusión” (SESIC-SEP, 1999 en Magaña, 2000:59)

En este entendido de las actividades de gestión académica, se identifican esferas de diferente índole: el académico como evaluador (de sus colegas, de programas y proyectos), como diseñador en materia curricular, como organizador de eventos académicos de difusión, y como ocupante de algún puesto administrativo.

En lo que concierne a la participación en el diseño de planes y programas de estudio, que según Jiménez (2002), el académico docente funge como mediador entre el currículo y el estudiante, pues es el encargado de operar los contenidos en el aula y por lo tanto, es importante su participación en el diseño de estos, sin embargo, aunque estos tienen conocimiento disciplinar, no son expertos y en pocas ocasiones han sido capacitados en diseño curricular (lo mismo que ocurre en materia de evaluación).

Según Acosta (2006), entre los efectos de los programas de incentivos que han propiciado prácticas desprendidas del individualismo en el caso de la gestión, se asocian *“a la colección de puestos de dirección en la estructura administrativa o académica universitaria”* (p. 89). Galaz y Gil (2013) consideran que los programas de estímulos desalientan la colaboración de los académicos en el gobierno institucional, sobre todo cuando se requiere una postura crítica ante la administración de la institución.

Aunque es una de las funciones que se evalúan para mejorar la calidad del trabajo académico, se ha identificado poca literatura en cuanto a la labor de gestión que realizan los académicos, en qué medida estos participan en la toma de

decisiones de sus instituciones y cómo estas actividades han incidido en su desempeño, además de que esta función difiere de las dos fundamentales, (docencia e investigación), en la medida que se priorizan actividades colegiadas sobre las individuales y la evidencia debe ser certificada por los órganos que otorgan las comisiones.

2.3.5 Otras actividades para evaluar el desempeño docente

A pesar de que los programas de estímulos en diferentes universidades se basan prácticamente en los mismos criterios generales determinados por la SEP, no existe un acuerdo en común sobre los criterios específicos para evaluar el desempeño docente, e incluso algunos de los mismos criterios se consideran derivados de funciones diferentes.

La UV en su Programa de Estímulos al Desempeño del Personal Académico reconoce la superación académica como subcategoría para evaluar la docencia en donde otorga puntos a los reconocimientos académicos como la obtención de premios en concursos y distinciones (como el perfil PROMEP y ser miembro del SNI). Por su parte, el PEDPD de la UNISON también valora la obtención de premios y distinciones por trayectoria, que pueden ser institucionales.

Este programa además evalúa a la docencia tomando en cuenta las aportaciones al currículo de los académicos con su participación para elaborar y/o actualizar planes y programas de estudio, la cual se estipula en otras universidades (como la UACH y la UV) como parte de la labor de gestión académica.

Los programas fomentan el trabajo colaborativo al otorgar puntaje a la pertenencia del personal docente a cuerpos académicos, lo cual ha sido parte de las acciones propiciadas por el PROMEP.

La extensión y vinculación son unas de las actividades que se consideran derivadas del trabajo de investigación en los programas de estímulos, e incluyen la colaboración de los académicos en proyectos con otros sectores (en el caso de la UNISON), o incluso asesorías sistematizadas de grupos de trabajo por invitación de instituciones externas (como la UANL). De manera distinta, la UV considera la

vinculación entre docencia e investigación, donde evalúa, por ejemplo, la dirección de tesis en posgrados de otras IES.

Por otra parte, las universidades fomentan de cierta manera que los académicos realicen actividades de difusión, sobre todo en cuanto a la generación de conocimiento, al valorar su participación con exposiciones, ponencias y conferencias y, de manera más explícita (como en la UNISON), producir y formar parte de programas de radio y televisión.

Un aspecto significativo es que de los instrumentos de evaluación analizados todos tienen en consideración el trabajo particular del área de artes, aunque unos de manera más amplia y puntual que otros, lo que podría indicar un avance en cuanto a la atención de las especificidades del trabajo académico de las diferentes áreas disciplinares que, aunque es favorable, representa muy poco tomando en cuenta el tiempo que ha transcurrido desde que los programas de estímulos se pusieron en marcha y la cantidad de literatura que se ha generado en cuanto a la insatisfacción de los académicos.

Para describir la situación actual en la UNISON, en la presente investigación se estableció un modelo interdisciplinar con la intención de interpretar el significado otorgado por los sujetos de estudio desde diferentes perspectivas teóricas.

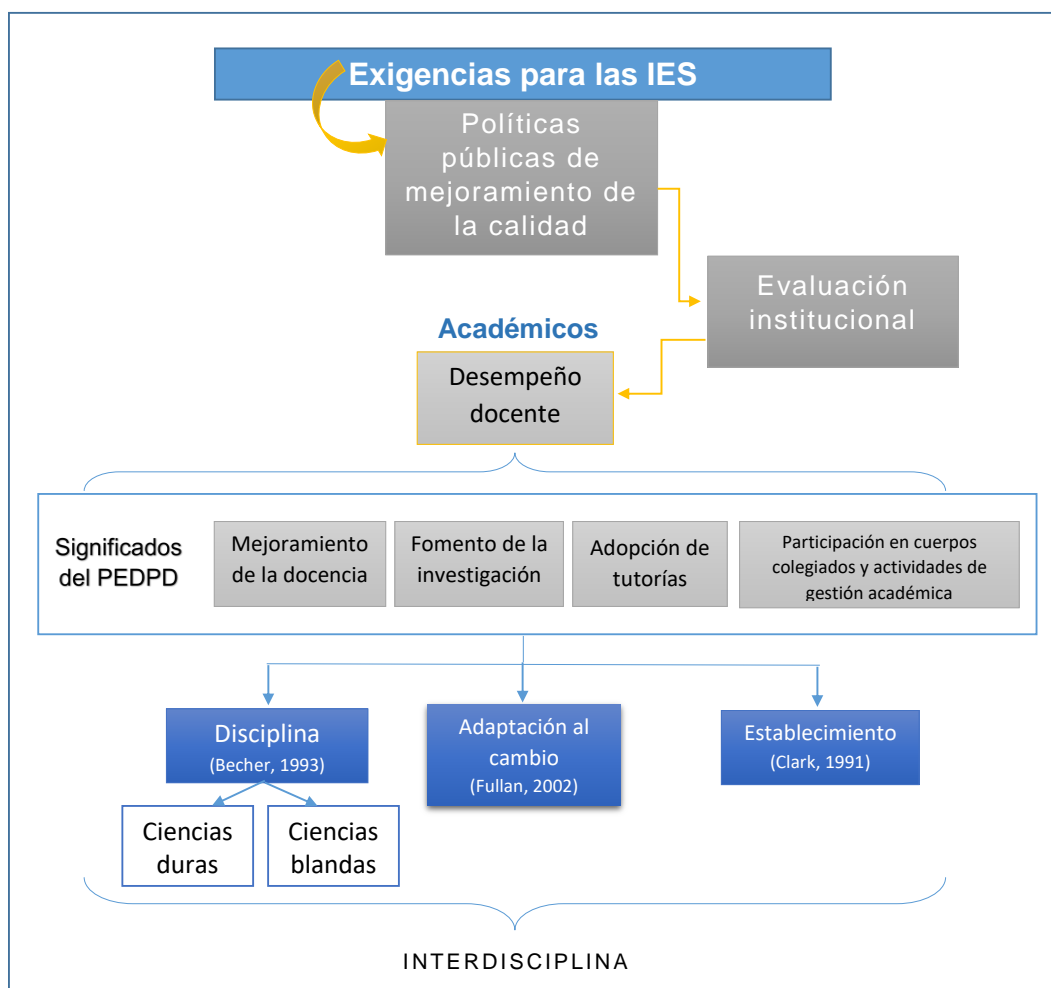
2.4 Modelo interdisciplinar de interpretación de la investigación

A partir de los referentes que delimitaron la presente investigación, se construyó el modelo teórico para la interpretación de las categorías de análisis (ver Figura 4), que se consideró pertinente para responder a las preguntas y objetivos como ruta de este proceso.

Derivado de la indagación y el análisis de distintos referentes teóricos, se lograron definir las dimensiones de estudio, en cuyo marco, el modelo interdisciplinar permite la interpretación de los significados otorgados a la evaluación institucional, considerando que estos son construidos mediante la interacción social de los sujetos, determinada en parte por: a) su disciplina, pues según su pertenencia al área de ciencias duras o blandas, el trabajo académico se lleva a cabo de diferente

manera de acuerdo a la naturaleza del conocimiento y la cultura disciplinaria particular (Becher, 1993); b) el establecimiento, que según la mirada de Clark (1991) es una fuente de creencias e influye en la forma de trabajo mediante regulaciones institucionales; y c) la capacidad de adaptación al cambio (Fullan, 2002), con la cual los académicos son capaces de adquirir aprendizaje y modificar sus formas de actuar para permanecer en el sistema.

Figura 4. Modelo interdisciplinar para la interpretación de la investigación.



Fuente: elaboración propia.

A partir del uso de estos referentes teóricos, que son aportaciones de estudios sociológicos, de innovación, cambio y políticas públicas, se pretende lograr la comprensión de los significados que le son otorgados al PEDPD y a sus efectos en el trabajo académico, según la perspectiva de académicos pertenecientes a

diferentes áreas disciplinares y que se encuentran adscritos al mismo establecimiento.

Como sustento a la construcción del modelo de interpretación, se tuvo en consideración que el objeto de estudio de esta investigación, es parte de una realidad multidimensional y compleja que determina la necesidad de ampliar el enfoque disciplinar para ser analizado, pues

“todo fenómeno existente está circunscrito a una propiedad de la realidad misma, como conjunto; es decir, está condicionado por el hecho de que los fenómenos estén igualmente interconectados entre sí, dando origen a estructuras de fenómenos más amplios y complejos que sus componentes y estas estructuras, a su vez, se interconectan nuevamente presentando como resultado un cuadro interdisciplinario” (Tamayo y Tamayo, 2004:67).

Por esta razón no es posible concebir la explicación científica de los problemas sociales sin la interacción de diferentes disciplinas que pueden ser afines. Los estudios interdisciplinarios surgen como respuesta a la especialización y al reduccionismo científico y pueden considerarse desde los siguientes aspectos:

- Unidad de acciones, relaciones e interpretaciones de diferentes ramas del saber.
- Transferencia de métodos de una disciplina a otra.
- El aporte de diferentes disciplinas para comprender las distintas dimensiones de la realidad social, desde sus respectivas miradas científicas a determinados problemas o conjuntos de problemas (Pérez y Setién, 2008).

La principal característica de la interdisciplinariedad, concebida como una metodología de la investigación científica, es la incorporación de los resultados de diferentes disciplinas, a partir de modelos conceptuales de análisis (Tamayo y Tamayo, 2004). Desde esta perspectiva se ha considerado pertinente seguir la orientación de un modelo teórico interdisciplinar que contempla conceptos y teorías provenientes de diferentes disciplinas pertinentes para su utilización en el análisis de resultados.

Según la distinción de Karlqvist (1999), la presente investigación se inscribe en el Modo 3, pues señala que en dicho modo existe una compatibilidad entre el conocimiento proveniente de diferentes disciplinas, pero se requiere de una mayor interpretación para que se significativa la aportación de cada una al objeto de estudio, mediante la integración de un nuevo marco teórico. También afirma que no existe un método general para la combinación del conocimiento y que los sistemas de análisis proveen una manera ordenada de comunicación entre los campos disciplinares.

El uso y la integración de teorías provenientes de diferentes campos disciplinares mediante su interpretación para el análisis de la información empírica obtenida hizo posible la descripción de los significados que el profesorado le confiere a los efectos de participar en la evaluación del programa de estímulos sobre el trabajo académico, desde su área disciplinar.

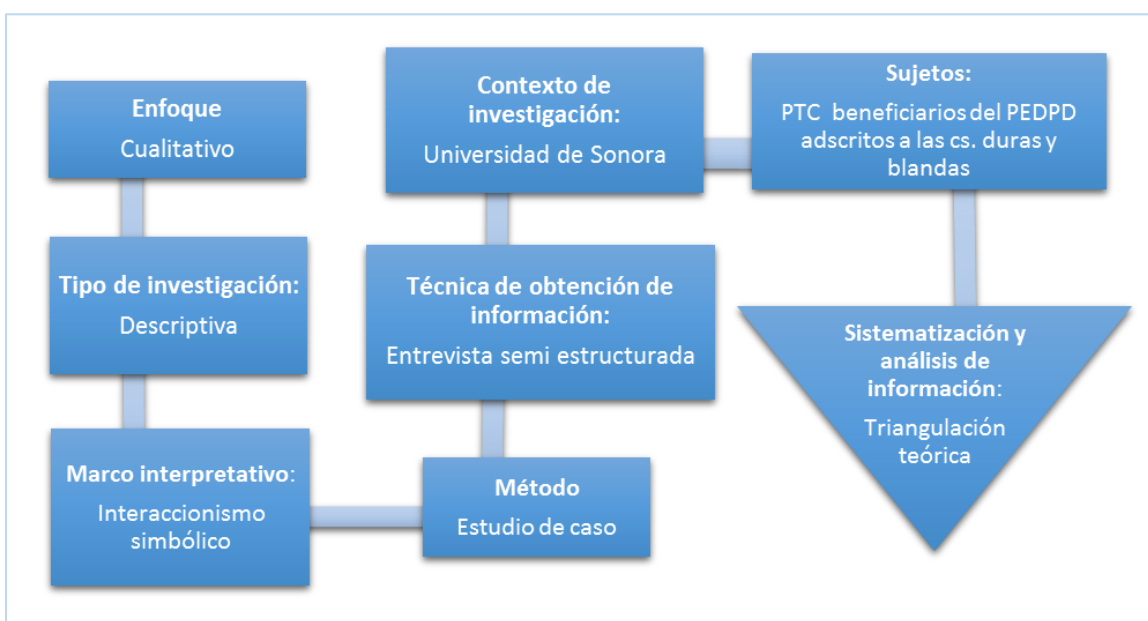
Capítulo III.

Metodología de la investigación

El presente capítulo parte del enfoque cualitativo y del interaccionismo simbólico, mediante los cuales se plantea la búsqueda de significados desde la interpretación de información empírica para la comprensión del objeto de estudio. La investigación es de tipo descriptiva, pues pretendió delinear los rasgos de un grupo en específico. Se consideró pertinente la adopción del interaccionismo simbólico como enfoque interpretativo para comprender cómo los individuos construyen significados al interactuar con los diferentes elementos de su entorno.

Mediante el estudio de caso como método de investigación, se pretendió el análisis detallado y a profundidad del objeto de estudio, por lo que se llevaron a cabo entrevistas semi estructuradas como técnica de obtención de información, la cual permite establecer contacto personal con los sujetos e indagar sobre lo que se quiere conocer. El estudio se llevó a cabo en el contexto institucional de URC de la UNISON, con profesores de tiempo completo que han tenido experiencia participando en la evaluación del PEDPD. Para el análisis de datos, se utilizó la triangulación teórica de los datos empíricos y los elementos que componen el modelo interdisciplinar de la investigación. Así, la Figura 5 representa el modelo mediante el cual se diseñó y fue aplicada la metodología del estudio.

Figura 5. *Modelo metodológico de investigación.*



Fuente: elaboración propia.

3.1 Enfoque de investigación y tipo de estudio

La investigación se llevó a cabo bajo el enfoque cualitativo, siendo este aquel donde el investigador hace una interpretación de un determinado fenómeno en función de los significados que los individuos le otorgan: “*describe y analiza las conductas sociales colectivas e individuales, las opiniones, los pensamientos y las percepciones. El investigador interpreta fenómenos según los valores que la gente le facilita*” (McMillan y Schumacher, 2005:400).

Siguiendo a McMillan y Schumacher (2005), la investigación cualitativa parte de la creencia de que la realidad es un constructo social, donde los individuos o grupos atribuyen significados a entidades en concreto; las percepciones de las personas son lo que ellos consideran real y lo que dirige sus acciones, sus pensamientos, ideas, creencias y sus sentimientos.

La investigación cualitativa lleva a cabo sus interpretaciones de diferentes maneras; aunque no existe un acuerdo universal sobre enfoques, perspectivas y marcos interpretativos, y los términos se utilicen indistintamente en algunos textos se retoma aquí lo que algunos autores han referido con respecto al tema:

Sandín (2003) menciona tres perspectivas teóricas en la educación socioeducativa: positivista, apegada al método científico utilizado en ciencias naturales (con sus principios básicos y premisas fundamentales), interpretativa y socio-crítica.

Como marcos interpretativos Álvarez-Gayou (2009) los divide en dos grupos: constructivistas e interpretativos. Dentro de los marcos interpretativos ubica al interaccionismo simbólico e interpretativo, la etnometodología, la etnografía, la hermenéutica, el análisis conversacional, la fenomenología, la fenomenografía y la teoría fundamentada.

Se seleccionó el interaccionismo simbólico como enfoque de interpretación, ya que se consideró pertinente para la comprensión de cómo los profesores han adquirido una postura frente al PEDPD, mediante la interacción con pares, con el mismo reglamento del programa, qué significa para ellos esta manera de evaluar y cómo afecta las diferentes actividades en las que deben desempeñarse.

Por otra parte, el presente estudio fue de tipo descriptivo. Hernández, Fernández y Baptista (2010) establecen que la investigación descriptiva es aquella que *“busca especificar propiedades, características y rasgos importantes de cualquier fenómeno que se analice. Describe tendencias de un grupo o población”* (p. 80), en este caso, el análisis se llevó a cabo a partir de la percepción que los académicos tienen acerca de la evaluación del PEDPD.

3.2 Interaccionismo simbólico como marco de interpretación

El objetivo del interaccionismo simbólico es comprender cómo los individuos aprenden significados sociales mediante interpretaciones personales para traducirse en formas de actuar (Buendía, 1998); *“trata de representar y comprender el proceso de asignación y creación de significados al mundo de la realidad vivida”* (Martínez, 2009:126).

Esta teoría se basa en que el significado es aprendido por los individuos a partir de su interacción con la sociedad: *“el todo social precede a la mente individual lógica y temporalmente...El grupo social es anterior, y es él el que da lugar al desarrollo de estados mentales autoconscientes”* (Ritzer, 1993: 220), mediante el uso del lenguaje.

El lenguaje es entendido como el conjunto de símbolos significantes, es decir, aquellos que *“surgen de un individuo para el que constituyen el mismo tipo de respuesta (no necesariamente idéntica) que se supone provocarán en aquellos a quienes se dirigen... un símbolo que responde a un significado en la experiencia del primer individuo y que también evoca ese significado en el segundo individuo”* (Ritzer, 1993:225). El lenguaje es un sistema compartido de símbolos: *“los símbolos son objetos sociales que se usan para representar (“significar” u “ocupar el lugar de”) cualquier cosa que la personas acuerden representar”* (Charon, 1985:39, en Ritzer, 1993:240).

En el interaccionismo simbólico se pone énfasis en la manera en que influyen los símbolos en la acción y la interacción humana: la acción social, que implica un solo actor, es aquella donde el individuo emprende una acción tomando en cuenta

a los otros, es decir, al mismo tiempo trata de estimar su influencia sobre los otros actores implicados; la interacción social, que implica dos o más actores en una acción social (ver Figura 6), es donde se emprende un proceso de influencia mutua, pues las personas comunican de manera simbólica significados a otras personas, quienes son capaces de interpretar estos símbolos y orientar su respuesta en función de su interpretación.

Figura 6. *El proceso de interacción social.*



Fuente: Valdivia (2012:16).

La característica distintiva de esta teoría con respecto a otras es que le confiere al individuo la capacidad de elección, es decir, las personas no necesariamente aceptan los significados que le son impuestos, sino que a partir de su interpretación son capaces de formar nuevos significados y elegir determinado curso de acción.

Los principios básicos del interaccionismo simbólico son:

1. Los seres humanos poseen capacidad de pensamiento (hablar consigo mismo).
2. La capacidad de pensamiento está modelada por la interacción social.
3. En la interacción social las personas aprenden los significados y los símbolos que les permiten ejercer su capacidad de pensamiento.
4. Los significados y los símbolos permiten a las personas actuar e interactuar.

5. Las personas son capaces de modificar o alterar los significados y los símbolos que usan en la acción y la interacción sobre la base de su interpretación de la situación.
6. Las personas son capaces de introducir estas modificaciones y alteraciones, debido en parte a su capacidad de interactuar consigo mismo, lo que les permite examinar los posibles cursos de acción, y valorar sus ventajas y desventajas relativas para luego elegir uno.
7. Las pautas entrelazadas de acción e interacción constituyen los grupos y las sociedades (Ritzer, 1993).

Este marco de interpretación proporciona una perspectiva sobre cómo los individuos aprenden el significado de los objetos, dado en la interacción con otros sujetos y con el objeto mismo, cuya concepción es la que los hace, de cierto modo, tener un valor diferenciado para cada individuo.

El interaccionismo simbólico se basa en que el hacer de los individuos respecto a las cosas corresponde al significado que les otorgan a estas, ya sean situaciones, personas (objetos sociales), objetos (objetos físicos), normas, instituciones (objetos abstractos), etc. Este significado surge de la interacción entre los individuos y además puede cambiar de acuerdo a las interpretaciones de los individuos cuando establecen contacto con las cosas (Álvarez-Gayou, 2009).

El significado como unidad de análisis constituye *“los referentes lingüísticos que utilizan los actores humanos para aludir a la vida social como definiciones, ideologías o estereotipos. Los significados van más allá de la conducta y se describen, interpretan y justifican. Los significados compartidos por un grupo son reglas y normas”* (Hernández et al, 2010: 409).

Ya que el interaccionismo simbólico se basa en que las acciones de los individuos respecto a las cosas corresponden al significado que les otorgan a estas, bajo este enfoque se consideró posible obtener una descripción de la percepción de los profesores sobre el PEDPD, las actividades que realizan y el significado que le otorgan.

3.3 Estudio de caso como método de investigación

Para referirse a los métodos, Sandín (2003) habla de 'tradiciones' debido a que tienen historia y han sido modificados con su aplicación en diferentes disciplinas. Entre ellos ubica las historias de vida, la teoría fundamentada, los estudios de casos, etnográficos, fenomenológicos, la fenomenografía, la etnometodología, la investigación-acción y la investigación evaluativa.

Los métodos pueden clasificarse en dos: 1) desde una orientación interpretativa, dentro de los que se encuentran el grupo de discusión, la fenomenografía, el estudio de casos, el método clínico y el etnográfico; y 2) para el cambio social, como la investigación acción, colaborativa y participativa (Buendía, Colás y Hernández, 1998).

Según Guba y Lincoln (1981, en Rodríguez, Gil y García, 1999) los siguientes objetivos pueden alcanzarse mediante el estudio de caso: a) llevar a cabo un registro de los hechos como han sucedido (hacer una crónica); b) representar o describir acontecimientos o situaciones; c) brindar conocimiento o instrucciones acerca de lo que se estudia (enseñar); y d) comparar o comprobar los efectos, relaciones y contextos que se encuentran en una situación y/o grupo de sujetos que se estudian.

El método del estudio de caso es versátil y permite la construcción de evidencia empírica asociada a diversas teorías y temas. El caso se puede delimitar según la realidad o teóricamente y se estudia desde su contexto (Sautu, 2003).

La característica distintiva del estudio de caso es que implica un análisis detallado, comprensivo, profundo y sistematizado del objeto de estudio, y se interesa mayormente por personas y programas (Rodríguez, Gil y García, 1999; Sandín, 2003). Es por eso que se ha considerado este método como el más apropiado para llevar a cabo la presente investigación.

3.4 Técnica para la recogida de datos

Las técnicas fundamentales para la recogida de datos en investigación cualitativa son la observación participante, la entrevista y las técnicas narrativas, y entre sus

características se encuentran que los datos que se buscan son referentes a cuestiones 'subjetivas' de los sujetos, como su percepción, opinión, creencias y preferencias (Buendía et. al, 1998).

Álvarez-Gayou (2009) habla de métodos o técnicas para referirse a las diferentes formas en que un investigador puede obtener información, como la observación, la auto-observación, entrevista, foto-biografía, historias de vida y oral, análisis narrativo, grupo focal, investigación endógena y el cuestionario.

Se seleccionó la entrevista como la técnica más conveniente para obtener información para la investigación porque hizo posible establecer contacto personal con los profesores, de manera que puedan expresar su percepción acerca del PEDPD: *“la entrevista busca lograr una nítida apertura de canales que pueda establecer la efectividad práctica del sistema de comunicación interpersonal. Entrevistar significa entrever, ver uno al otro.”* (Sierra, 1998:282).

Por su parte, Castillo (2016) retoma a Galindo (1987; 1997) para definir a la entrevista como el lugar, tiempo y encuentro entre el sujeto investigador y el sujeto social, que permite una descripción detallada de la relación entre este último y el objeto de estudio.

El objetivo de la entrevista en profundidad es comprender las experiencias de los entrevistados, y se enfoca en encontrar aquello que es importante y significativo para ellos (Buendía, 1998). En la entrevista semi estructurada, con cada una de las respuestas a las preguntas de la guía, el investigador cualitativo tiene la posibilidad de explorar de manera no prevista o preparada de antemano, pero sí sistemática (Quintana, 2006).

Con estructura y propósito, esta técnica se compone de algunos elementos como la descripción de diversos factores de la vida de las personas y situaciones específicas, centrada en determinados temas, por lo que no es totalmente desestructurada (Álvarez-Gayou, 2009).

Además esta técnica tiene la ventaja de poder incluir diferentes aspectos de un mismo tema, pues es flexible y más espontánea que otras técnicas, de modo

que será posible establecer preguntas con respecto a las diferentes dimensiones que componen el estudio.

El objetivo de la realización de entrevistas no fue contrastar ideas, sino tener un acercamiento a sus creencias y valores (Rodríguez, 1999). Para determinar un procedimiento técnico se establecieron los siguientes pasos para la obtención de información:

1. Elaboración del guion y los recursos necesarios. De acuerdo a las dimensiones y categorías del estudio, el guion estuvo compuesto de temas y subtemas; sin ser “cerrado”, fue más bien a modo de preguntas y puntos a tratar. También se prepararon los recursos que se utilizaron en las entrevistas, como grabadora de audio y un cuaderno exclusivo para notas durante la recogida de información.
2. Selección de los entrevistados. Para ello se tuvo en cuenta quiénes podían proporcionar información relevante, que eran más accesibles y estaban dispuestos a brindar información. Se estimó cuántas entrevistas era conveniente realizar.
3. Calendarización. Como parte de los procesos de interacción, fue necesario informar al entrevistado el objetivo de la entrevista, la fecha y lugar en que se llevaría a cabo (Buendía, 1998). Se estableció el tiempo que llevaría la recogida de información.
4. Entrevista. Además de propiciar un ambiente propio de una conversación, durante el proceso se empleó la técnica del embudo, comenzando por las preguntas más generales a las más específicas (Buendía, 1998).
5. Transcripción y análisis. Se convirtió la información en material escrito para su análisis (Álvarez-Gayou, 1999) y triangulación teórica, en este caso se partió del modelo de interpretación de la investigación.
6. Preparación del informe. Se preparó la información para su redacción final (Álvarez-Gayou, 1999).

3.5 Instrumento y su estructura

Según Quintana (2006) la guía cumple varias funciones, entre ellas asegurar la cobertura del tema, en el mismo orden, para cada entrevistado, y permitir al investigador estar completamente atento al testimonio de su entrevistado. La guía tiene como objetivo preservar la estructura y objetivos de la entrevista. En la Tabla 7 se muestra cómo se estructuró la guía de preguntas según las categorías establecidas.

Tabla 7. Estructura de la guía de preguntas por categorías de investigación.

Categoría	Pregunta
Significados del PEDPD	1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8 y 17
Docencia	9 y 10
Investigación	11 y 12
Tutorías	13 y 14
Cuerpos colegiados y gestión académica	15 y 16

Fuente: elaboración propia.

La guía de entrevista, que fue el instrumento utilizado para el levantamiento de la información (ver Anexo 1), se constituyó por dos partes: la primera por los datos socio académicos de los entrevistados, y la segunda por 18 preguntas en relación a las 5 categorías establecidas: el significado de la evaluación del PEDPD, efectos en las actividades de docencia, investigación, tutorías y gestión académica. La última pregunta tenía la finalidad de obtener información específicamente acerca de las sugerencias que los académicos tienen para mejorar el mecanismo y los criterios de la evaluación.

3.6 Dimensiones y categorías de estudio preestablecidas

Las dimensiones y categorías que se establecieron para el análisis en el presente estudio se muestran en la Tabla 8; estas a su vez orientaron el diseño del instrumento para la obtención de información, en este caso, la guía para la realización de entrevistas (ver Anexo 1).

Las categorías fueron definidas de acuerdo a los rubros con los que el PEDPD evalúa el trabajo académico, y que son las funciones y actividades que se considera que el profesorado debe desempeñar, además de aquellas que, según la perspectiva teórica sobre la construcción de significados y el enfoque de interpretación adoptados, son las que tienen lugar en ese proceso de significación.

Tabla 8. *Dimensiones y categorías de estudio.*

Dimensión	Categoría
Efectos del PEDPD en el trabajo académico	Significados
	Docencia
	Investigación
	Tutorías
	Cuerpos colegiados y gestión

Fuente: elaboración propia.

3.7 Contexto de investigación, sujetos y criterios de selección

La presente investigación se ubica geográficamente en la ciudad de Hermosillo, Sonora, México (ver Figura 7) y se llevó a cabo en el marco institucional de UNISON, Unidad Regional Centro, campus Hermosillo.

La UNISON cuenta con una oferta educativa de 47 licenciaturas, 28 maestrías y 8 especialidades. La URC está conformada por 6 divisiones que enmarcan las diferentes áreas disciplinares que tienen lugar en la institución.

La planta académica de la UNISON está constituida por un total de 2, 559 docentes, de los cuales 1, 027 son profesores e investigadores de tiempo completo. En la convocatoria del 2015 participaron 501 profesores en la evaluación del PEDPD, y 487 alcanzaron alguno de los niveles designados en el programa (UNISON, 2015 y 2015b).

Figura 7. Localización geográfica de la URC de la UNISON.



De la URC fueron 438 beneficiarios, que según su división son: 50 de Ciencias Económicas y Administrativas; 36 de Humanidades y Bellas Artes; 67 de Ingeniería; 51 de Ciencias Sociales; 121 de Ciencias Biológicas y de la Salud, y 113 de Ciencias Exactas y Naturales.

La selección de informantes se llevó a cabo mediante el muestreo intencionado, el cual consiste en la selección de casos con abundante información para un estudio detallado, especialmente cuando lo que se pretende es la comprensión sobre el caso y no la generalización (McMillan y Schumacher, 2005).

La estrategia de muestreo intencionado que se utilizó fue la selección de caso típico, que *“requiere el desarrollo de un perfil de los atributos esenciales que debe cumplir el sujeto a elegir y la búsqueda de una unidad que se adapte a ese perfil”* (Rodríguez et al 1999:137); además se determinaron tres subunidades para el levantamiento de información. Las subunidades son consideradas grupos de contraste que pueden brindar información al estudio sobre la diversidad del fenómeno; estos grupos no son estadísticamente comparables y tampoco excluyentes entre sí (McMillan y Schumacher, 2005).

Para la obtención de información mediante entrevistas semi estructuradas se determinaron tres subunidades según los niveles obtenidos en la evaluación del

PEDPD: niveles bajos (I y II), niveles intermedios (III, IV y V) y niveles altos (VI y VII). Se determinó además la participación de por lo menos dos profesores adscritos a cada división de la UNISON, en representación de su área disciplinar.

Tabla 9. *Criterios para la selección de informantes*

División de adscripción	Humanidades y Bellas Artes (2)	Cs. Económicas Administrativas (2)	Cs. Biológicas y de la Salud (2)	Ingeniería (2)	Cs. Sociales (2)	Cs. Exactas y Naturales (2)
Total de informantes	12					
Género	F (6)			M (6)		
Nivel en el PEDPD	VI y VII (2)	III-V (2)	I y II (2)	VI y VII (2)	III-V (2)	I y II (2)
Experiencia en el PEDPD	1ª vez (3)		+ de 3 años (3)	1ª vez (3)		+ de 3 años (3)

Fuente: Elaboración propia.

3.8 Realización de entrevistas y recogida de datos

Atendiendo los criterios para la selección de informantes establecidos, se realizaron entrevistas a doce profesores en total, un hombre y una mujer de cada una de las seis divisiones de la UNISON, sin embargo y debido al tiempo como limitante, no se consideraron los años de experiencia de los académicos participando en el PEDPD, y se determinó su nivel de acuerdo a los resultados de la última convocatoria en la que participaron, los cuales coincidieron con los criterios previamente establecidos, con la excepción de que se entrevistaron tres hombres con nivel entre el VI y el VII, y sólo uno con nivel I.

Debido a la baja respuesta de los académicos ante el intento de calendarizar las entrevistas mediante correo electrónico, la mayoría se realizaron *in situ*, de acuerdo a su accesibilidad, pues algunos profesores se negaron a participar en el estudio: no contaban con disponibilidad de tiempo o por su actitud mostrada argumentando que habían participado recientemente en otros estudios.

Cuando esta limitante se presentó, se consultaron los resultados de la última convocatoria del PEDPD, para identificar a los académicos que contaran con los criterios establecidos, y que pudieran ocupar el lugar de quienes se negaron a participar. De esta forma se efectuaron los criterios de reemplazo de sujetos, la cual fue realizada en más de cinco ocasiones hasta cubrir con la cuota de informantes para el estudio. Las características socio académicas de los profesores entrevistados se encuentran en la Tabla 10.

Tabla 10. *Características socio académicas de los entrevistados.*

Informante	Género	Edad	División de adscripción	Categoría y nivel de contratación	Último grado obtenido
1	Hombre	57	Cs. Biológicas y de la Salud	Titular C	Doctorado
2	Mujer	30	Cs. Biológicas y de la Salud	Técnico Académico	Doctorado
3	Hombre	61	Cs. Económicas Administrativas	Titular B	Maestría
4	Mujer	48	Cs. Económicas Administrativas	Titular A	Maestría
5	Hombre	40	Cs. Exactas y Naturales	Titular A	Doctorado
6	Mujer	56	Cs. Exactas y Naturales	Titular A	Maestría
7	Hombre	63	Ingeniería	Titular A	Maestría
8	Mujer	54	Ingeniería	Titular B	Maestría
9	Hombre	52	Humanidades y Bellas Artes	Titular A	Doctorado
10	Mujer	61	Humanidades y Bellas Artes	Titular A	Maestría
11	Hombre	49	Cs. Sociales	Titular C	Doctorado
12	Mujer	56	Cs. Sociales	Titular C	Doctorado

Fuente: elaboración propia.

El tiempo de las grabaciones de audio (formato digital) de las entrevistas tuvo una duración aproximada de cinco horas en total, que posteriormente fueron transcritas para su análisis. En promedio cada entrevista tuvo una duración de 40 minutos.

3.9 Sistematización y análisis de la información

Los testimonios se organizaron según la división de adscripción de los informantes, de modo que fuera posible comenzar un análisis por área disciplinar. Posteriormente se procedió al primer paso para la estructuración del análisis de datos, que según Quintana (2006) es el desarrollo de un sistema de categorías; para esto, se organizó la información a partir de las categorías previamente establecidas mediante la asignación de códigos, para la cual se utilizó la técnica de colores, donde en una primera lectura general se asignan diferentes colores a aspectos considerados relevantes. Según Fernández (2006:7) *“esto constituye el primer paso para organizar los datos en tópicos, ya que el objetivo de este primera lectura de los datos es desarrollar un primer sistema de códigos, de categorías, en general, un primer sistema de clasificación.”*

En un segundo nivel de categorización se procedió a la creación de nuevas subcategorías o codificación axial (Quintana, 2006), para después establecer vínculos con los referentes teóricos para su interpretación posterior mediante la triangulación.

Según Benavides y Gómez-Restrepo (2005) la triangulación como instrumento de validez para investigación cualitativa se refiere al uso de varios métodos, de fuentes de datos, teorías o ambientes en el estudio de un fenómeno. El término está relacionado con la búsqueda de patrones de convergencia para el desarrollo o comprobación de una interpretación del fenómeno que se estudia, y no quiere decir que necesariamente se utilicen tres elementos (métodos, fuentes de datos, etc.)

Por su parte, Denzin (2000, en Benavides y Gómez-Restrepo, 2005) identifica cuatro tipos de triangulación: metodológica, empírica, de investigadores y teórica. En esta última *“se establecen diferentes teorías para observar un fenómeno con el fin de producir un entendimiento de cómo diferentes suposiciones afectan los hallazgos e interpretaciones de un mismo grupo de datos o información. Las diferentes perspectivas se utilizan para analizar la misma información”* (p. 123).

Con este procedimiento fue posible organizar y estructurar la información para la redacción del siguiente capítulo, el cual contiene los principales hallazgos encontrados a partir del análisis e interpretación de los datos empíricos.

Capítulo IV.

Resultados de investigación y discusión

En el presente capítulo se presentan los principales hallazgos obtenidos mediante el análisis e interpretación de la información empírica obtenida a través de doce entrevistas semi estructuradas a personal académico de seis divisiones de la estructura académica de la Universidad de Sonora, para el estudio de los significados del Programa de Estímulos al Desempeño del Personal Docente y sus efectos en el trabajo académico.

La organización de este capítulo se estructuró a partir de las categorías preestablecidas en el siguiente orden: significado del PEDPD, docencia, investigación, tutorías, cuerpos colegiados y gestión académica, junto a los hallazgos principales; todo esto en relación al contexto de la UNISON, y cuyos actores son el personal académico que participa en la evaluación del PEDPD.

La información empírica se analizó primeramente a partir de la diferenciación entre las áreas de ciencias duras y blandas, según la división de adscripción de los informantes (ver Figura 8), pues según Becher (1993) las diferencias disciplinares inciden en la organización del trabajo académico y en sus determinadas formas de conocimiento, por lo que los significados otorgados a la evaluación y sus efectos pueden ser diversos, de acuerdo a las especificidades en cada área. Eventualmente se identificaron aspectos en relación a la naturaleza del trabajo y conocimiento de las ciencias puras y aplicadas.



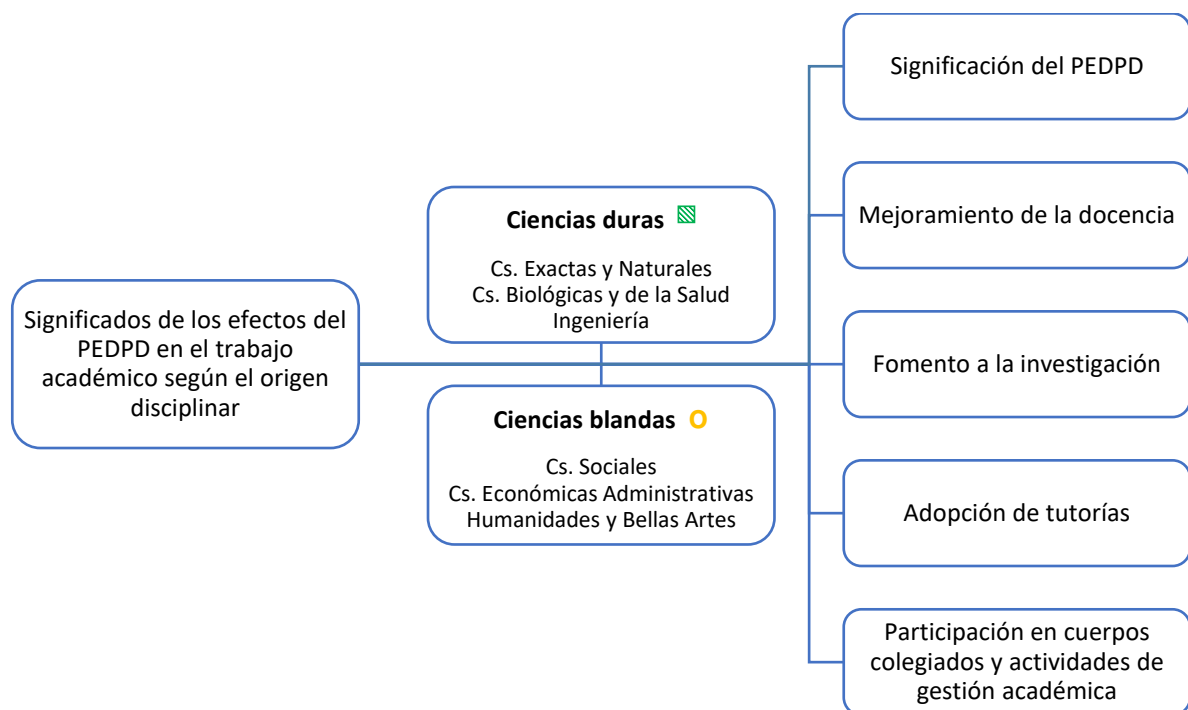
A partir de esta clasificación, y en los resultados para cada categoría, el símbolo  representa los hallazgos que fueron enfatizados en el área de ciencias duras, y  los de las ciencias blandas.

Figura 8. Clasificación de las divisiones de la UNISON en ciencias duras y blandas.



Fuente: Elaboración propia.

Los principales hallazgos y resultados de este análisis apuntan a que los significados del PEDPD y sus efectos en el trabajo académico son fundamentalmente compartidos por los académicos adscritos a las diferentes divisiones de la UNISON, lo que puede deberse, en parte, a una interiorización del mecanismo en la comunidad académica y al peso de otras fuerzas determinantes en la organización del trabajo, como el establecimiento. No obstante de las similitudes encontradas, también se identificaron ciertas diferencias de acuerdo a la pertenencia a determinada área de las ciencias, lo cual se describe a continuación.

4.1 Contrasentido del programa de estímulos: *“Es una maldición y una bendición”*

La primera categoría se relacionó con el análisis de los significados del PEDPD como parte de una política nacional que pretende el mejoramiento de la calidad educativa a través de evaluar la productividad de los académicos en las IES. En esta categoría se buscó develar los significados otorgados al programa desde una perspectiva disciplinar de los sujetos.

Según los testimonios obtenidos, el PEDPD de la UNISON representa un ingreso económico extraordinario y una compensación al salario; también es la manifestación de una fuerza reguladora en el trabajo académico, la cual se hace presente en la necesidad del profesorado de realizar modificaciones a la forma habitual de su trabajo para poder participar, tales como la diversificación de actividades, aprendizaje del mecanismo y orientación hacia las labores que otorgan mayor puntaje, la búsqueda de comprobación de la productividad, prácticas de simulación y la predominancia del individualismo sobre el trabajo colaborativo. Por otra parte, la evaluación es percibida como una valoración desequilibrada entre las funciones que los académicos deben desempeñar en la institución; además, el PEDPD significa un generador de estrés laboral y frustración.

Estos aspectos han sido encontrados también por otros estudios en diferentes universidades (Díaz Barriga, 2008; Ibarra Colado y Porter, 2007; Silva, 2007; Heras, 2005; Canales y Luna, 2003; Gil Antón, 2002), y a su vez son consistentes con la percepción que los académicos tienen de otros programas de evaluación, por ejemplo, la insatisfacción percibida y el rechazo al PEDPD, son similares a los significados otorgados al SNI (Camarillo, 2015).

Se considera que esta situación mantiene una relación con cuestiones culturales y los procesos de evaluación. Según Tirado (2003, en Valenzuela, Ramírez y Alfaro, 2011) existe naturalmente una resistencia de los académicos hacia la evaluación, por la intranquilidad de tener que rendir cuentas, siendo ésta el principal problema y sus posibles consecuencias, así como una cierta inseguridad ocasionada por el hecho de que personas ajenas a las tareas cotidianas, emitan juicios de valor sobre el desempeño propio. Es así que los significados otorgados al PEDPD en la UNISON son mayormente de descontento.

4.1.1 Un ingreso económico extraordinario: la única opción

Para los académicos, el PEDPD significa un ingreso económico extraordinario como forma de compensación al salario, y es el principal motivo para participar, lo cual fue enfatizado en el área de las ciencias duras:

“...Pues es la única manera de percibir dinero extra...”

(Informante 6, Cs. Exactas y Naturales, nivel 6)

“...Es una de las maneras en que se tienen para mejorar tu salario...”

(Informante 8, Ingeniería, nivel 3)

El PEDPD como una forma de compensación al salario tiene su origen desde su surgimiento, derivado de la demanda de la calidad en educación superior y en momentos de un gran déficit fiscal del Estado (Ordorika, 2004). Según el estudio de Patrón, Cisneros y Chí (2010), el 90% de quienes participan en el PEDPD lo hacen debido al beneficio económico que representa. Estos resultados son consistentes con lo encontrado por Díaz Barriga (1997, en Rueda, 1999), donde los académicos reconocieron que la principal motivación para participar en el programa fue el deterioro salarial, pues representa para ellos una posibilidad de mejorarlo.

“...es lo que me parece el programa de estímulos: es como un parchecito para que se entretengan los profesores en lugar de pelear por sus derechos, que sería un mejor salario. Pero bueno eso no quiere decir que yo no acceda a él, digo, de eso a nada...”

(Informante 1, Cs. Biológicas y de la Salud, nivel 3)

Según Leritz (2012) los empleados de una organización pueden percibir los estímulos como un parche de un problema mayor cuando esta no ofrece salarios competitivos. En este caso, no quiere decir que no vayan a realizar esfuerzos para obtenerlos, pero los efectos en la motivación a largo plazo son inciertos, tal como ha ocurrido con la participación de los académicos en el PEDPD.

Si se observan los resultados de la participación en los últimos años, la planta académica incrementa de forma anual, pero la cantidad de beneficiarios del PEDPD puede aumentar o disminuir, de modo que pareciera estar “estancada”, lo que pone en evidencia su cuestionable impacto en el largo plazo. Esto puede relacionarse con diferentes condiciones de los académicos para responder a la evaluación, ya sea por la falta de productos y actividades suficientes para la acumulación de puntos anualmente o porque se considera un mecanismo burocrático y de control: “*para*

algunos ha sido preferible dejar de percibir dinero para ganar en dignidad” (Estévez, 2009:234).

Por otra parte, se infiere que el PEDPD es un incentivo para los académicos para someter su trabajo a la evaluación, no obstante, no es un elemento que los estimule para modificar su trabajo con la finalidad de alcanzar un nivel mayor de calidad.

En los resultados obtenidos en la UNISON los académicos concuerdan con que la motivación para participar en el PEDPD es la obtención de un ingreso económico. Esta situación es contradictoria a los beneficios de orientar acciones con base en una motivación intrínseca, entendida como aquella que reside en el interior de una persona, la cual genera efectos positivos a largo plazo y no tiene relación con estímulos externos. Además se han identificado problemas cuando la evaluación se vincula con la obtención de recursos.

Los académicos del área de las ciencias blandas, hicieron mayor énfasis en cuanto a que el PEDPD es un ingreso extraordinario, únicamente por el cumplimiento de su trabajo:

“...es un dinero extra que tú estás obteniendo por lo mismo que tienes que hacer, por la obligación que tienes de hacer las cosas...”

(Informante 4, Cs. Económicas Administrativas, nivel 6)

“...mi responsabilidad como profesor titular de tiempo completo en la institución están muy claras en el contrato de trabajo, yo tengo que llevar actividades que de alguna forma contribuyan al sustento de esta institución...”

(Informante 12, Cs. Sociales, nivel 7)

En este caso, se infiere que el PEDPD de la UNISON representa un ingreso económico extraordinario que se obtiene por la comprobación voluntaria del cumplimiento de las funciones académicas estipuladas en el EPA. En este sentido, el PEDPD cumple con la función de orientar y regular mediante recompensas el trabajo académico.

El EPA establece las funciones y diversas actividades que deberá cumplir el personal con categoría de Titular. Dichas actividades son valoradas por la evaluación del PEDPD en los rubros constituidos por la docencia, investigación, tutoría y gestión; los académicos al cumplir, comprobar y someter su trabajo a la evaluación anual perciben un estímulo cuya asignación se distribuye en siete niveles, donde cada uno equivale a un salario mínimo mensual.

4.1.2 Mecanismo de regulación y cambios en el trabajo académico

La planta académica de la UNISON orienta sus actividades dentro de la institución principalmente a partir de las estipulaciones del EPA, pero también de los lineamientos de los diferentes programas de pago al mérito, como el SNI, el PRODEP y el PEDPD.

Estas formas de evaluación fortalecen el cumplimiento de las funciones y actividades que, desde la lógica de las IES, los académicos deben llevar a cabo, y que se encuentran también en el contrato laboral, es decir, que deben cumplir por obligación y ética.

La relación entre estas políticas para la evaluación de la productividad del personal se hizo presente en el discurso de los académicos entrevistados, tanto de las ciencias duras como de las ciencias blandas, lo que significa que en esta comunidad existe el reconocimiento de que los requisitos o la obtención de uno tiene incidencia en otro (especialmente la escolaridad, las actividades de investigación y la formación de recursos humanos), y que, además, como señalan De Vries y Álvarez (2014) tienen influencia en los procesos de promoción y permanencia de los académicos en las IES.

Por una parte, el PRODEP, que es un criterio establecido para todos los académicos, fue referido por los entrevistados del área de las ciencias duras como un requisito para participar en el PEDPD, mientras que en las ciencias blandas se reconoció la relación que existe entre este y el SNI, resaltando las similitudes de sus formas de evaluar el trabajo académico.

“...tener el reconocimiento del PRODEP te beneficia mucho, es una entrada para el programa. Entonces el programa, además del apoyo económico, te estimula a que avances en otros reconocimientos y yo creo que ahí se genera un efecto multiplicador...”

(Informante 3, Cs. Económicas Administrativas, nivel 3)

Las políticas de evaluación del trabajo académico forman parte de una fuerza reguladora que, en este caso, reside en el establecimiento al que están adscritos los profesores, pues estipula las funciones que han de desempeñarse mediante el contrato laboral (Grediaga, 1999), y que busca su cumplimiento a través de la comprobación y compensación con el mecanismo del PEDPD.

Debido a esto es posible que exista una mayor tensión sobre los académicos de la UNISON, si los grupos dentro de la universidad se encuentran organizados según la disciplina (Clark, 1991), esto implica que el trabajo disciplinar sea afectado y deba modificarse en función de los cambios en el establecimiento. Respecto a esto, Hamui (2007) señala que el *ethos* de las comunidades disciplinares se ha ido modificando para asimilar nuevas normas y pautas de comportamiento, y con estos cambios también se modifican de cierta manera algunas condiciones disciplinares, organizacionales y del entorno.

4.1.2.1 Modificaciones al trabajo académico

Debido a que se ha identificado al establecimiento como la fuerza predominante de tensión en el trabajo académico, se infiere que los académicos han adaptado su rol y práctica a las políticas institucionales, como la evaluación del PEDPD, mediante diferentes modificaciones a su organización y forma de trabajo.

El PEDPD, al estar vinculado con el PRODEP, fomenta la **diversificación de actividades** del trabajo académico y la administración del tiempo. Este aspecto fue identificado sobre todo en el caso del área de las ciencias duras, cuyos testimonios pusieron en evidencia que esta vinculación representa un trabajo más complejo para los académicos.

Por su parte Patrón y Cisneros (2014) citan a Miranda (2005) para señalar que los estímulos han fortalecido la independencia de aquellos académicos mejor preparados, y han fomentado el interés por la producción y desarrollo de tareas y actividades para la obtención del perfil deseable PROMEP. El problema reside en qué tanto los perfiles de los académicos les permiten cumplir a cabalidad con esta diversificación de actividades y qué papel desempeñan los lineamientos institucionales en la conformación del *ethos*, para dirigir de cierta forma su manera de actuar.

“...de alguna manera mantiene a la gente atenta a estar cubriendo las funciones principales de los académicos: difusión, gestoría, docencia e investigación. Si no tienes al menos alguna actividad de esas pues no puedes estar en el PRODEP, y si no estás en el PRODEP no puedes entrar a este programa de estímulos, [...] tienen que mantener, por ejemplo, tutorados, tienen que tener tutorados, tienen que tener gestión, tienen que estar dando clases...”

(Informante 1, Cs. Biológicas y de la Salud, nivel 3)

Es importante señalar que esto podría representar una de las ventajas del PEDPD, especialmente para la institución (que también está sujeta a la rendición de cuentas), pues le permite cumplir con indicadores asociados a la calidad educativa que han fomentado un alto nivel de formación de los académicos y su presencia en diferentes publicaciones, que de otro modo, permanecería rezagado.

Por otra parte, esto implica que en el intento de cumplir de manera equilibrada con todas las actividades que se requieren, la participación disminuya en cada una. Así, y en la medida en que la planta académica adapta su rol y práctica al programa, muestra a su vez una cierta insatisfacción por esta “dispersión”, si se considera que las actividades “núcleo” de la evaluación son la docencia, investigación, tutorías, cuerpos colegiados y gestión, y las específicas son cerca de 77 en el instrumento del PEDPD, y que en ocasiones, no queda clara su pertinencia para valorar las funciones sustanciales.

Durante la planeación de trabajo, es posible que los académicos definan su quehacer en función de los criterios que son evaluables, sin embargo, ante la

intención de diversificar y mantenerse activo en las diferentes funciones como requisito de la evaluación se corre el riesgo de la realización superficial de actividades y productos, tal y como lo expresa el siguiente testimonio:

“...se está abarcando todas las actividades que realmente hace uno aquí, pero como que nos obliga a ser, más que especialistas en algo, a ser todólogos. Para poder tener un puntaje elevado tiene que hacer uno de todo [...] la verdad es que eso limita que tú seas un poco mejor en algo en específico...”

(Informante 7, Ingeniería, nivel 2)

A partir de estos señalamientos es posible distinguir que el PEDPD, más que un beneficio, es percibido como un elemento perjudicial para la calidad del trabajo académico por la superficialidad mencionada.

Esta insatisfacción se encuentra vinculada tanto con la pertenencia a una determinada área disciplinar como con la identidad de los profesores y su inclinación por cumplir preferentemente determinadas funciones, ya sea que estén estipuladas en su contrato laboral o por interés y/o satisfacción personal. Dicho aspecto se refleja en el caso del discurso de académicos de las ciencias blandas, quienes perciben que el instrumento de evaluación del PEDPD hace una valoración desequilibrada del trabajo académico:

“... las diversas actividades que hacemos los profesores no todas son, digamos, bien calificadas: si tú eres investigador tienes como debilidad la docencia; si estás más a la docencia tu debilidad es investigación. Entonces ese tipo de desbalance va generando desigualdades dentro de los profesores que participan en el programa...”

(Informante 11, Cs. Sociales, nivel 7)

“...es necesario articular la docencia con la investigación, porque ¿qué enseñas si no investigas?, necesariamente tienen que ir de la mano uno de otro, aquí el programa de estímulos en los rubros que califica tiene más peso porcentual, en puntaje, y te condicionan más en el rubro de investigación y en el rubro docencia, pero en el rubro docencia calificas más con actividades que

emanan de la investigación...”

(Informante 12, Cs. Sociales, nivel 7)

En el caso del área de las ciencias duras, se identificó un testimonio en el que se expresa con mayor énfasis que este desequilibrio se debe a las diferencias en el contrato laboral de los académicos, y que no son tomadas en cuenta en la evaluación del PEDPD:

“...Me parece que hay mucha diferencia entre las categorías o los diferentes tipos de trabajar como profesor en la Universidad, por ejemplo, los que desarrollan investigación están enmarcados en actividades distintas a los que sólo están en la cuestión docente, por ese lado me parece que es difícil tener un buen equilibrio entre todos, como para poder obtener esta cuestión de puntos que sean considerados equitativamente, o que sean evaluados de manera uniforme...”

(Informante 5, Cs. Exactas y Naturales, nivel 6)

Es importante señalar que, en el caso de la UNISON, el EPA, para el desarrollo de sus funciones sustantivas, hacía distinción entre profesores e investigadores hasta el 2016, cuando se modificó para constituir una sola clasificación para todos los académicos de tiempo completo, la de profesor- investigador.

Esta situación podría ser en parte la causa de una insatisfacción por parte de ambos tipos de académicos según su contratación (anterior al 2016), pues, como se expondrá más adelante, el trabajo de investigación se percibe de alguna manera “transgredido” por el trabajo docente y viceversa.

Según Leal (2005) es necesario distinguir entre profesores e investigadores, pues ser bueno en una función no implica serlo en la otra, y usualmente se encuentran en las universidades que los académicos son buenos en una y no tan buenos en la otra; sólo ocasionalmente se encuentran académicos con buen desempeño en ambas, y extraordinariamente se pueden encontrar académicos que sean buenos en estas y además en gestión; situación que es ignorada por las políticas de evaluación.

Por su parte, Grediaga (1999) señala que profesores e investigadores son diferentes en diversos aspectos, como sus trayectorias e intereses, además de concentrarse de manera distinta en los segmentos del sistema de educación superior y áreas de conocimiento, por lo que también difieren en cuanto a sus valores, comportamientos y actitudes. Aquellos que se encuentran mayormente inclinados hacia la investigación tienden a estar apegados a una comunidad científica, cuyo interés es diferente a quienes prefieren la docencia, pues estos privilegian las demandas de los estudiantes, y otorgan mayor peso a las disposiciones de la organización.

Tales consideraciones son ignoradas por el instrumento de evaluación, que se ha distinguido por ser homogéneo para una planta académica altamente heterogénea por aspectos como la identidad adoptada y la diferencia entre las funciones en las que el personal se desempeña.

Ante todos los procedimientos para acreditar y comprobar las actividades realizadas por los académicos, se destaca el testimonio de un profesor del área de ciencias blandas, en el cual se identifica el sentir de un ambiente de desconfianza institucional, lo que Lobrot (1994) en Silva (2007) señala que es debido a los fundamentos de los instrumentos burocráticos y la rutina administrativa.

“...Toda esta es una lógica de procedimientos, de procesos en donde existe una alta desconfianza, es decir, a desconfiar que realmente lo que dice aquí es correcto, es adecuado o es verdadero, y en tanto que desconfío pues creo toda una serie de procedimientos para validar esto que dice aquí...”

(Informante 11, Cs. Sociales, nivel 7)

Por otra parte, existen profesores en la universidad que han participado en el PEDPD desde que fue implementado por primera ocasión. Mediante la interacción y experiencia con el mecanismo para evaluar, los académicos **han adquirido un aprendizaje** externo (Fullan, 2002) al llevar a cabo acciones para poder mantener un ingreso económico extra.

Una de estas acciones son las prácticas de **simulación**, las cuales han sido identificadas en otros estudios (Castillo, 2016; Díaz Barriga, 2008; Silva, 2007). En este caso, a partir de su identificación como uno de los efectos del PEDPD, se pretendió comprender qué significa para los académicos de diferentes áreas disciplinares.

En el caso del área de las ciencias blandas, esta es mayormente atribuida a una acción realizada por los académicos que se manifiesta ante la falta aparente de dedicación en el trabajo y alcanzar niveles altos en los resultados de la evaluación, lo que da cabida a la posibilidad de presentar evidencias de comprobación de actividades sin haberlas realizado, o el hacer parecer que se realizaron. Esto puede ser interpretado a través del siguiente testimonio:

“... lo que me he dado cuenta es que ahí si dices tú “¡hijueta! he trabajado mucho en esto” y hay gente que tú la ves que se la pasa aquí, que se la pasa allá y sin embargo alcanzaron el nivel más alto ¿cómo le hicieron? porque no ves que hagan un esfuerzo: o son muy abusados ellos o uno muy tonto, no sé, pero algo pasa ahí...”

(Informante 4, Cs. Económicas Administrativas, nivel 6)

Las prácticas de simulación son un aspecto que fue identificado en cada una de las funciones que evalúa el PEDPD, según los testimonios de los académicos, lo que resulta una contrariedad con la percepción de un ambiente de desconfianza, cuando esta misma comunidad es capaz de reconocer, tal como señala Silva (2007) la reivindicación de valores éticos y de compromiso. Sin embargo, esta situación podría ser propiciada por el mismo mecanismo de evaluación del PEDPD al que se ven sujetos los académicos, lo cual es inferido a través de los siguientes testimonios:

“...se impone digamos un programa de estímulos como para fortalecer la productividad, entonces mucho de esto cae en la simulación pues, o sea, en el invento. Como que no ha sido bien aceptado, pero además como que tampoco ha sido bien propuesto, bien elaborado el programa...”

(Informante 12, Cs. Sociales, nivel 7)

“...hay una simulación de actividades que se dice que se hace pero no se hace, porque no es posible, no, o sea hay una especie como de... se simula que se hace: se pasan trabajos, hay muchas cosas que se pueden hacer. Yo creo que el sistema, así como se ha estado llevando, empieza a viciarse, hay que cambiar, hay que hacer una especie de reingeniería en ese programa...”

(Informante 7, Ingeniería, nivel 2)

Esto, además de evidenciar los problemas del mecanismo de evaluación, también conduce al cuestionamiento de la capacidad de los comités evaluadores para distinguir y valorar el trabajo académico.

Por otra parte, es importante señalar que en el caso del área de las ciencias duras, las prácticas de simulación fueron identificadas mayormente en relación con la labor de tutorías y actividades de gestión, como se expone más adelante.

Ante esta situación, se considera un aspecto crucial la rigidez de los criterios del programa y la falta de un instrumento que evalúe verdaderamente la calidad del trabajo. Los programas de estímulos favorecieron la acumulación de los trabajos por encima de la calidad de los mismos (Comas-Rodríguez y Rivera, 2011), lo que fomenta en los académicos un interés mayor por la adquisición de constancias. En este sentido, no se considera el comportamiento de los académicos como uno oportunista, ni la existencia en sí de una “rentabilidad académica” generalizada (Ibarra Colado y Porter, 2007) sino como un cierto aprendizaje para adaptarse “a pesar del sistema” (Fullan, 2002).

Es posible que, ante la experiencia en la participación en el PEDPD y el conocimiento de su mecanismo, los académicos tengan concretamente definida la forma para alcanzar los niveles más altos de la evaluación y se apeguen a una cierta lógica y organización del trabajo.

En el caso del área de las ciencias blandas se reconoce una forma de aprendizaje sobre las estrategias para cumplir con los requisitos de la evaluación en cuanto a la organización del tiempo:

“...como ya tiene muchos años, el programa de estímulos ha ido avanzando y desarrollando la dinámica de participación; de igual manera nosotros los profesores que tenemos tiempo pues hemos ido superando y hemos ido aprendiendo el cómo se deben hacer las cosas y en esto tiene que ver el hecho de que ahora en este tiempo la captura de la información se hace en línea y hay fechas precisas [...] En lo particular siempre me preparo, o sea, me adelanto para no andar... con la experiencia que tengo... de no andar presionado al momento, entonces lo que se puede observar aquí, al menos en la comunidad a la que yo pertenezco, es que todo mundo ya sabemos el caminito...”

(Informante 3, Cs. Económicas Administrativas, nivel 3)

En este sentido, los académicos que han tenido experiencia en participar, de manera estratégica pueden planear, organizar su trabajo y dar prioridad al cumplimiento de unas actividades, de forma que no representa mayor dificultad cubrir los requisitos de la evaluación y la obtención de puntaje.

Una forma de aprendizaje es la que Berman (1993) señala como las modificaciones al comportamiento para adaptarlo a un proyecto, en este caso, tanto en el área de las ciencias duras como blandas, los profesores reconocen en el mecanismo de evaluación aquellas actividades que son valoradas con mayor puntaje, por lo que **se inclinan a realizarlas por encima de otras**, lo que según Díaz Barriga (2008) ocasiona cambios culturales y en el trabajo académico que se desarrolla en las universidades.

“... lógicamente tú le vas a poner más atención a aquellas actividades que te van a dar puntaje, entonces pues la gente después de unas cuantas corridas de la evaluación pues aprendes a administrar tus esfuerzos hacia lo que te va a dar puntaje, y lo que no pues de alguna manera pues no le brindas mucha atención [...] son uno de los defectos de este tipo de programas, pero es lógico que la gente, como tiene tiempo limitado, le dedica más tiempo a las actividades que le van a brindar más puntaje. No hay porqué culpar a la gente, pero así es.”

(Informante 1, Cs. Biológicas y de la Salud, nivel 3)

“...Yo pienso que ni uno ni lo otro, porque yo veo el programa del desempeño del docente como una cosa... es una opción que está ahí, y el profesor la toma o no la toma. No estoy trabajando para participar en el programa, el programa al desempeño no determina quién soy ni qué actividades hago, yo tengo mis proyectos [...] pero sí sé que hay profesores que su vida está muy determinada (su vida de trabajo) está muy determinada “y voy hacer esto y estos puntitos aquí, puntitos allá y puntitos acullá...”

(Informante 10, Humanidades y Bellas Artes, nivel 3)

En este caso, se expresa de manera individual que participar en el PEDPD no influye directamente en el cumplimiento del trabajo y tampoco implica la orientación a realizar las actividades que representan mayor puntaje en la evaluación, sin embargo los académicos fueron capaces de reconocer el interés por la acumulación de puntos en su comunidad. Es posible que los académicos se resistan a afirmar o, en otro caso, no adviertan de manera consciente que su trabajo se orienta a lo estipulado en los lineamientos de la evaluación, pues estos, además de mantener relación con el EPA, de alguna manera son el reflejo del trabajo académico que para la institución es relevante.

Otra de las modificaciones que los académicos han tenido que realizar en su trabajo con la finalidad de participar en el PEDPD, es la **búsqueda constancias como forma de comprobación de su productividad**, lo que se identificó tanto en las ciencias duras como blandas:

“...hay algunas cuestiones de gestión que, para poderlos comprobar y demás, tienes que andar trayendo papeles, yendo a la división o a la jefatura y eso sí quita tiempo...”

(Informante 8, Ingeniería, nivel 3)

“...Es el común denominador, cuando ya se acercan las fechas para la evaluación del programa, que se cierran las convocatorias, todo mundo anda buscando comprobación de las constancias de impartición de cursos o de los estudiantes, de las actividades que ellos tienen que comprobar...”

(Informante 2, Cs. Biológicas y de la Salud, nivel 3)

“... ahora me veo y me retrato “¡oye, no me has mandado la constancia!”, “Oye, la carta de invitación, si no no me sirve la conferencia a la que me invitaste, pues”, entonces hay un espacio de tiempo que a veces dedicaba uno para otra cosa, que en el ámbito administrativo te consume más tiempo [...] entonces hay conductas que yo reconozco que no tenía y que ahora, derivado de eso, tengo que pensar en la constancia de allá...”

(Informante 9, Humanidades y Bellas Artes, nivel 3)

Esta convergencia se debe a que el mecanismo de evaluación del programa de estímulos es de naturaleza cuantitativa, y en ningún caso de las áreas de las ciencias se establecen parámetros de validación y reconocimiento del trabajo de este tipo.

Según Patrón y Cisneros (2014) los efectos “reactivos” de la evaluación están presentes cuando los sujetos se interesan más por la obtención de beneficios que por mejorar su desempeño, lo que ocurre ante la preocupación de los académicos por la adquisición de constancias y el considerable tiempo que invierten a esta acción.

Por otra parte, en el área de las ciencias blandas se identificó que el PEDPD fomenta **el individualismo** en la medida de que la productividad es evaluada de manera personal, favoreciéndolo en un contexto institucional que demanda grupos colaborativos, redes y cuerpos académicos. Este individualismo implica un comportamiento de recelo por el trabajo individual que podría ser, en parte, producto del rechazo y una forma de evitar el *free-riderism* (Acosta, 2006).

En esta área de las ciencias el PEDPD representa un perjuicio para el trabajo colegiado, pues la obtención del estímulo implica un interés individual, además de establecer una distinción entre quienes generan mayor producción. La dificultad de asumir las metas que tiene la institución en común, podría ser causada por la predominancia del individualismo sobre el trabajo colaborativo y la falta de solidaridad entre los académicos (Rondero 2007; Díaz Barriga 2008).

“...está generado entre los profesores mayores problemas, un mayor individualismo [...] Ponernos de acuerdo para hacer cosas en común es muy difícil ante este estado de cosas ¿por qué? porque si hay trabajo en común ese no vale, no cuenta, no sirve [...] no vale para nada el trabajo en común que puedas hacer en colectivo, en conjunto con otros investigadores de otras instituciones...”

(Informante 11, Cs. Sociales, nivel 7)

“...los estímulos son (más que mutuos) propios, más de interés particular, de momento inclusive, porque lo colectivo ha sido lastimado [...] establece sistemas o medidas de exclusión (porque son programas que no incluyen a todos los académicos [para] que puedan participar de esos recursos), entonces eso distingue a la productividad y, sin duda, bien saldrá una diferencia también entre los colegas, entre los compañeros y que no fortalece un trabajo colectivo, un trabajo en armonización orientado a asumir las metas comunes que tiene la institución...”

(Informante 12, Cs. Sociales, nivel 7)

Cabe destacar que en el área de las ciencias duras, donde según Becher (1993) es más común el trabajo colaborativo, no se hizo mención de algún efecto del PEDPD con relación al trabajo individualizado.

Se infiere que la predominancia del individualismo sobre el trabajo colectivo tiene sus raíces en el hecho de que el acceso a los programas de estímulos y de pago al mérito (como el SNI y el perfil PRODEP) se logra de manera individual, además de tener alrededor de 30 años de haberse consolidado como “una regla para entrar el juego”, frente a un menor tiempo de la creación, por ejemplo, de los cuerpos académicos para la obtención del recurso extraordinario (Acosta, 2006) y además, no se evalúa el trabajo colectivo en sí, sino únicamente la pertenencia a cuerpos colegiados, grupos, etc.

Por otra parte, resulta difícil identificar el desarrollo de trabajo colaborativo en el área de las ciencias blandas, pues en esta área el trabajo tiende a llevarse a cabo de manera individual, donde los problemas implican un estudio más amplio que es difícil dividir y por lo general las interpretaciones son individuales (Becher, 1993).

Aunque por otra parte, debido a las nuevas formas de producción de conocimiento, recientemente el trabajo también parece irse adaptando e inclinando hacia lo colaborativo.

4.1.4 Generador de estrés laboral y frustración

La evaluación del PEDPD somete a los académicos a una condición de estrés. En el caso de las ciencias duras, se hizo mayor énfasis al estrés que se percibe en las fechas en que se cierra la convocatoria:

“...Me parece que se percibe un estrés, una premura y un tiempo delicado, una desatención de otras actividades por atender esto antes de que se cierren los periodos de la convocatoria, me parece que se le da demasiada importancia...”

(Informante 5, Cs. Exactas y Naturales, nivel 6)

En este caso, la causa del estrés identificado tiene mayor relación con la forma en que se instrumenta la evaluación en la institución, y no por las diferentes actividades que deben llevarse a cabo para participar y obtener un determinado nivel.

Además de esto, en el caso de las ciencias blandas también se identificó desgaste, estrés laboral y frustración al propiciarse un ambiente de competencia, en donde es más importante atender actividades en un menor tiempo para alcanzar más puntos, y una diferenciación en el colectivo de académicos por su pertenencia al grupo de beneficiarios, lo cual representa lo contrario a un reconocimiento de prestigio entre pares. Esto puede inferirse a partir de los siguientes testimonios:

“...Es muy desgastante, muy frustrante, muy tortuosa; no es algo sencillo, no es un procedimiento ágil, al contrario es muy frustrante porque tienes que pasar por un montón de procesos, trámites, certificaciones para tener puntajes que te van a ubicar en un nivel. Entonces es un estímulo al desempeño pero no te reconoce realmente el trabajo porque lo que está ahí nada más contando son puntos, es todo...”

(Informante 11, Cs. Sociales, nivel 7)

“...tiene que ver con el tener que asumir un ritmo de productividad y a la vez genera un clima de comparación también de la productividad de unos con otros... Lo favorable es que te llega muy buen recurso, muy buen estímulo ¡claro! te meten en una dinámica de desgaste, de tensión e inclusive hay colegas que te desacreditan por estar en el programa de estímulos, como que los que no están rechazan esos programas, pero los rechazan y rechazan a los compañeros que están porque ellos no pueden estar, entonces hay un sentimiento también así de negatividad al respecto...”

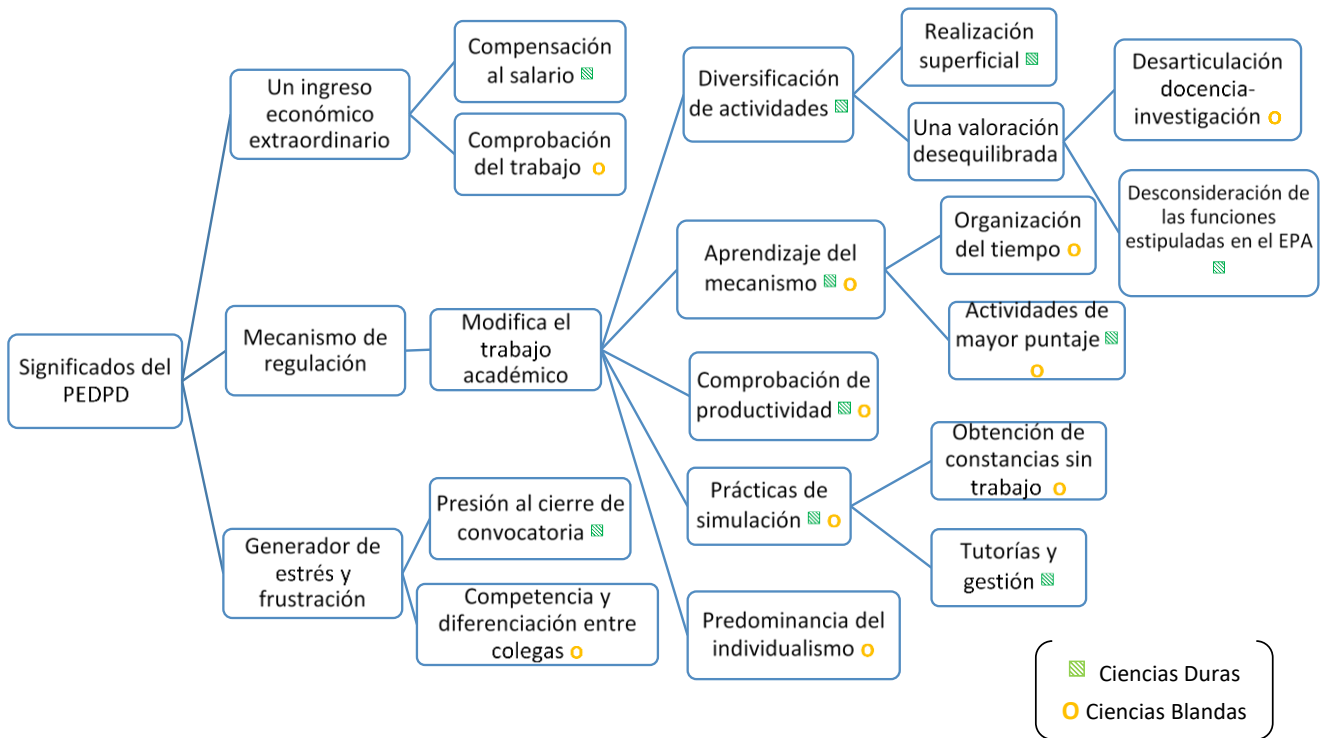
(Informante 12, Cs. Sociales, nivel 7)

Esta situación fue señalada por Castillo (2016) como parte de una “sanción social”, en la que los académicos, al desacreditar el mecanismo de evaluación del PEDPD, relacionan a quienes obtienen los niveles más altos con prácticas perversas y de simulación.

Por otra parte, es muy poca la probabilidad de que un sistema de pago al mérito pueda beneficiar a una organización donde se percibe una cultura de desconfianza (necesidad de comprobación) y la desvinculación entre el desempeño, la evaluación y el pago (desequilibrio en la valoración del trabajo y falta de indicadores de calidad) (Leritz, 2012). En la Figura 9 se muestran los principales aspectos que, según la interpretación, son los significados atribuidos al PEDPD en el contexto institucional, por académicos de las ciencias duras y blandas.

El significado del PEDPD en la UNISON implica un contrasentido, pues por una parte contribuye al bienestar de los académicos por el ingreso económico que representa, así como las ventajas para la institución para evidenciar el cumplimiento y dedicación de su planta académica, sin embargo, los efectos adversos perjudican el trabajo al establecer actividades y parámetros iguales para todos los perfiles, y al generar insatisfacción en el personal.

Figura 9. Significados del PEDPD en la UNISON.



Fuente: elaboración propia.

4.2 El mejoramiento de la docencia en tela de juicio. “*Son investigadores que evalúan a un maestro como un investigador*”

Con esta categoría se pretende conocer los significados de los efectos del PEDPD en la práctica docente, además se indagó específicamente sobre los aspectos que son evaluados para acreditarla, tales como la formación de los académicos en cuanto a la obtención de grados y la participación en cursos de actualización didáctica y disciplinaria, así como los productos que, bajo la lógica del programa, se derivan del trabajo docente.

Se encontró que por su forma de evaluar, el PEDPD tiende a desplazar la función de docencia por la de investigación, y que tiene como consecuencia el abandono del aula; además por sí solo no representa un estímulo para la obtención

del grado y a pesar de ser objeto de prácticas de simulación, también representa un beneficio para aquellos que tengan interés en mejorar su formación docente.

4.2.1 Descuido de la función docente

El PEDPD tiene como uno de sus objetivos fortalecer las funciones de docencia, por lo tanto, en el instrumento de evaluación se le otorga un mayor valor de puntaje frente a otras funciones, sin embargo las actividades y productos que son contemplados para evaluar el desempeño docente son derivados del trabajo de investigación, por lo que se percibe una desventaja de los profesores que son preferentemente docentes.

Como un aspecto sobresaliente, en el caso de las ciencias duras, fueron las mujeres quienes expresaron percibir falta de equidad entre profesores e investigadores, y una cierta desventaja de la práctica docente:

“...No creo que sea equitativo, y la comisión más bien son investigadores que evalúan a un maestro como un investigador y son cosas muy diferentes. El programa de estímulos está más sesgado a la investigación que a la docencia, mucho más sesgado, y a la gestión [...] lo están haciendo como un SNI de universidades y pues los investigadores tienen su SNI, entonces van a acabar con la docencia porque todo va a ser investigación y no les van a importar los estudiantes...”

(Informante 6, Cs. Exactas y Naturales, nivel 6)

“...Equidad para los profesores no hay, porque no todos aplican, y está muy cargado (desde mi punto de vista) en investigación. Yo siento que este tipo de apoyos debe ser más hacia los docentes que estamos acá trabajando en aula y demás, que para los investigadores [...] y un maestro que se dedica mucho a la docencia, mucho a tutorías, mucho a servicio social, no tiene tiempo de hacer investigación, entonces desde mi punto de vista, pues no es equitativo...”

(Informante 8, Ingeniería, nivel 3)

Cabe considerar la posibilidad de que estas percepciones estén relacionadas con los procesos y las comisiones de evaluación en cada área disciplinar, como reflejo de las prácticas más legitimadas y que, en el caso de las ciencias duras, se tornen más rigurosas.

Por el contrario, en esta misma área disciplinar, los hombres expresaron que es el trabajo de investigación el que se encuentra en desventaja frente a la docencia en la evaluación del PEDPD. Cabe destacar que estos informantes declararon dedicarse mayormente a actividades de investigación, como se describe más adelante.

En el caso del área de las ciencias blandas se identificó un mayor énfasis en el hecho de que la evaluación del PEDPD no ofrece una retroalimentación, por lo que difícilmente se conoce qué aspectos específicos requieren ser mejorados. Por este motivo, el programa de estímulos es percibido como un espacio que sirve para organizar y dar cuenta del trabajo realizado, más que como uno donde se encuentren oportunidades de mejorar la práctica docente.

“...Para mí el programa se convirtió como en un espacio para capturar lo que ya hacía [...] genero materiales y en el programa pues nada más lo deposito...”

(Informante 9, Humanidades y Bellas Artes, nivel 3)

“... ese tipo de información sí te sirve para obtener un puntaje, pero si tú quieres después utilizar esta misma información para tratar de mejorar lo que haces no te sirve porque nomás es algo que está ahí en un formato pero no te dice realmente cómo poder cambiar esas cosas en términos de la docencia...”

(Informante 11, Cs. Sociales, nivel 7)

Cabe mencionar que por la naturaleza de la evaluación del PEDPD, difícilmente sería posible incorporar mecanismos que retroalimenten la función docente. En este caso, el programa funciona como un ejercicio de autogestión, en el cual los aspirantes conocen los lineamientos y pueden decidir qué actividades llevar a cabo durante un año.

En el PEDPD se evalúan actividades que deberían realizar los académicos bajo el supuesto de mejorar su práctica docente, pero la percepción de una desventaja de los profesores frente a los investigadores se debe a que dichas actividades fomentan el trabajo fuera del aula.

Según Canales y Luna (2003), cuando se implementaron los programas de estímulos, la docencia no solamente fue relegada, sino que impidió su ejercicio pleno, puesto que si los aspirantes al programa se dedicaban a la docencia, tuvieron que disminuir su dedicación a esta o adoptar otras funciones para poder participar en la evaluación: *“lo paradójico era que el programa de incentivos impulsaba actividades que posiblemente el contrato laboral no prescribía centralmente o incluso que estaban alejadas del interés vocacional del profesor”* (Canales y Luna, 2003:47).

Ante la definición de la docencia como una relación educativa, es posible identificar que la cuantificación de la productividad para ser evaluada en los programas de estímulos no es funcional, puesto que, como señala Díaz Barriga (2004) no proporciona información para ofrecer una retroalimentación ni atiende una perspectiva didáctica de esta función; por lo tanto, tampoco contribuye a la mejora de la calidad educativa, en el sentido de que el cumplimiento de dichas actividades no se traducen en un mejor desempeño en el aula.

Sin embargo, ante la libertad de cátedra es poco probable la formulación de procesos de evaluación que penetren el aula para valorar de manera directa el desempeño docente. A pesar de que podría considerarse que la evaluación de los estudiantes es pertinente, por ser uno de los protagonistas de esta relación educativa, según Rueda y Torquemada (2004) son muchos los factores que pueden influir en el resultado de estas evaluaciones, además de que los cuestionarios institucionales elaborados para este fin no contemplan aspectos del desempeño del profesor.

4.2.2 Poca incidencia en la obtención de grado

Uno de los rubros para evaluar la docencia es la escolaridad, y en cuanto a la obtención del grado, se considera que actualmente el PEDPD tiene poca incidencia en la formación de los académicos, tanto de las ciencias duras como blandas, pues estos realizan sus estudios por diferentes motivos e incluso alcanzan el grado máximo de estudios antes de ingresar a la planta académica.

“...Pienso que no ha incidido en mi formación porque yo no era maestra de tiempo completo cuando estudié, entonces, yo tengo poco tiempo (relativamente) de maestra de tiempo completo, y tengo mucha más antigüedad como profesora de horas sueltas...”

(Informante 10, Humanidades y Bellas Artes, nivel 3)

“...En grado, pues no, porque ya lo tenía, lo tienes antes del programa estímulos...”

(Informante 6, Cs. Exactas y Naturales, nivel 6)

Sin embargo, desde la implementación de políticas que otorgaron valor a las formaciones de alto nivel, los académicos se vieron en la necesidad de realizar estudios de posgrado, lo que ocasionó la obtención de grado en programas de calidad incierta (Estévez, 2009) y una creciente endogamia académica, que refiere al desempeño profesional de los egresados de licenciaturas y posgrados en su misma institución, la cual se ha considerado perjudicial para la calidad de los procesos educativos y de investigación (Fernández, 2004).

A pesar de esto, Canales (2008) señala que los programas implementados en los últimos 30 años, han tenido como resultado el incremento del número de profesores de tiempo completo, y se ha duplicado la cantidad de estos con estudios de posgrado.

En el caso de ingresar a la planta académica con el grado de licenciatura o maestría, sobresalió el testimonio emitido por un académico del área de ciencias blandas, del que se infiere que existe un incentivo para alcanzar el grado máximo de estudios, no únicamente porque implica mayor puntaje en el PEDPD, sino por los

beneficios de la productividad y el trabajo que se deriva de este nivel de formación, y que además favorecen la obtención de otros reconocimientos y estímulos:

“... quienes no tienen la maestría pues se atoraron ahí; y luego tener doctorado pues te da un puntaje mayor y dices “oye no pues yo le entro ahí”, y entrar a un programa de doctorado pues no necesariamente el grado, sino la productividad que va acompañando al programa: la tesis, investigaciones, publicaciones... en fin una serie de cosas...”

(Informante 3, Cs. Económicas Administrativas, nivel 3)

Según Gil Antón (2008, en Quihui, 2009), el porcentaje de académicos que ingresan a la profesión académica con el nivel de licenciatura tiende a disminuir, mientras que la cantidad de académicos con estudios de maestría y/o doctorado que ingresan por primera vez a esta profesión, es cada vez mayor, lo que ciertamente ha sido promovido por las políticas de formación dirigidas a los académicos.

Cabe destacar que en el grupo de informantes, los hombres y mujeres que estaban adscritos a las divisiones de Cs. Biológicas y de la Salud, y Cs. Sociales (ciencias puras –duras y blandas-) contaban con el grado de doctor al momento de la entrevista. En el caso de los que pertenecían a las divisiones de Cs. Económicas y Administrativas, y la de Ingenierías (ciencias aplicadas –duras y blandas-) tenía el grado de maestría. Por otra parte, de las Cs. Exactas y Naturales (ciencias duras), y Humanidades y Bellas Artes (ciencias blandas) sólo los hombres tenían el grado de doctor, mientras que las mujeres contaban con maestría. Actualmente en la UNISON, de 1,027 profesores e investigadores de tiempo completo, 555 cuentan con grado de doctor, 369 con maestría y 103 con licenciatura (UNISON, 2016).

Según Becher (1993), en el caso de las ciencias aplicadas es poco probable la realización de estudios de posgrado, pues en el campo laboral los profesionistas tienen mayores oportunidades de remuneración. En esta área la mayoría realiza estudios de posgrado al integrarse a la profesión académica.

4.2.3 Fomento de la productividad docente: entre la simulación y la mejora

El PEDPD otorga valor a la asistencia a diplomados y cursos de actualización didáctica y disciplinaria, lo que en primera instancia funciona como un incentivo, sin embargo, la motivación extrínseca ocasiona que estos recursos institucionales no representen los beneficios esperados para todos, pues la simulación y el interés por la adquisición de constancias corrompe el interés genuino de la planta académica por mejorar su formación.

Los informantes de ambas áreas de las ciencias hicieron referencia a la simulación en cuanto a la asistencia a los cursos que ofrece la institución, sin embargo, en el área de las ciencias duras consideraron también el interés personal por estos cursos y que además representan un beneficio para la práctica docente:

“... he visto que mucha gente participa de una manera pobre en muchas cosas... de alguna manera como que le cuente, por decir ‘te voy a este curso porque me da tantos puntos para la beca’ aunque mi participación sólo esté ahí de presencia, no aporte, no gane nada, o voy y firmo y me salgo, o sea, se presta a la simulación de muchas cosas...”

(Informante 4, Cs. Económicas Administrativas, nivel 6)

“...siempre me ha gustado estar actualizado, los cursos y los diplomados con o sin programa de estímulos yo los sigo tomando, es más los tomo por fuera y ni si quiera los incluyo en mi evaluación...”

(Informante 7, Ingeniería, nivel 2)

“...en realidad a todos nos hace falta la formación de docentes, porque aquí en la universidad primero somos profesionistas y luego somos docentes...”

(Informante 8, Ingeniería, nivel 3)

Este aspecto es la manifestación de una de las características de la profesión académica, pues según Grediaga (1999) un primer requisito es pertenecer a una determinada comunidad disciplinaria, es decir, haberse formado en un área disciplinar; el segundo es la incorporación a una IES para desempeñarse en una de las funciones que tienen relación con el conocimiento (generación y/o transmisión),

y para esto, no muchas veces se pasa por un proceso de formación docente, por lo que la institución ofrece cursos de formación y actualización, y fomenta la participación en estos al otorgarle valor en la evaluación del PEDPD.

Cabe señalar que según el estudio de Quihui (2009) cinco de cada diez académicos de la UNISON consideran que la institución ofrece cursos que mejoran la calidad de su docencia, y esta percepción tiende a ser mayor en el caso de las mujeres.

Por otra parte, con respecto a la productividad docente que es evaluada por el PEDPD, tales como la elaboración de material didáctico y notas de clase, representa para algunos un beneficio para la docencia. El siguiente testimonio fue emitido por la informante más joven de la selección, perteneciente al área de las ciencias duras puras:

“...el hecho de producir notas de clase, estar en constante aprendizaje como docente, pues mejora la calidad que nosotros como docentes podemos llevar al aula [...] el hecho de que haya mucha más variedad de dónde los muchachos puedan echar mano de recursos didácticos, entonces para ellos también es muy bueno, y que nosotros podamos implementarlo pues también...”

(Informante 2, Cs. Biológicas y de la Salud, nivel 3)

Sin embargo, este mismo aspecto representa algo distinto, para el profesor con mayor edad de la selección de informantes, adscrito al área de ciencias duras aplicadas:

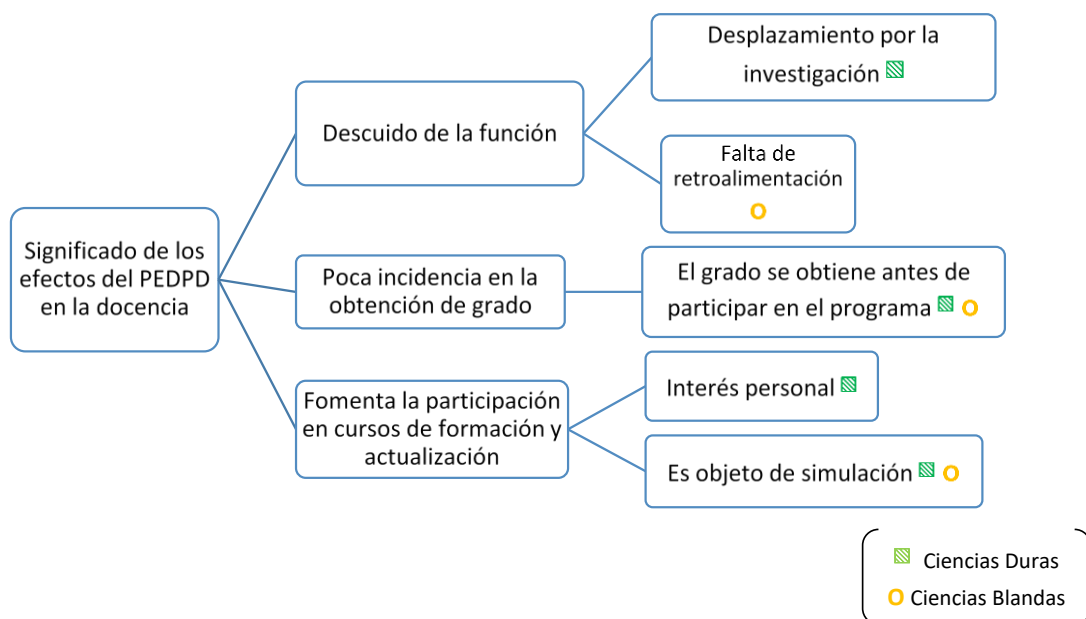
“... como te da unas pautas, te dice ‘si haces esto te cuenta’ entonces la gente trata de hacer eso pues, por ejemplo hacer una antología, hacer notas del curso, hacer libros, hacer capítulos de libros, todo eso [...] imagínate por ejemplo, hacer notas de curso, tú estás dando un curso y haces las notas, entonces ¿tienes que dar otro curso para hacer otras notas? como que ya no pues o sea, se crea una especie (a la larga) como de ‘chambismo’, o sea, hacer trabajo para puntear, no porque realmente sea uno bueno en eso...”

(Informante 7, Ingeniería, nivel 2)

Los testimonios anteriores son el reflejo de las diferencias no sólo disciplinares, sino de la diversidad en cuanto edad, género y funciones académicas. Rodríguez y Durand (2013) retoman a Grediaga (2012) para señalar que una manera de atender dicha diversidad es la consideración de las fases o etapas que pueden distinguirse en la trayectoria académica (iniciación, desarrollo, consolidación y retiro), pues los intereses, energías y compromisos en los académicos varían en estas etapas, en función de su edad y antigüedad laboral. Además, es necesario hacer énfasis en dos aspectos: 1) La disciplina de adscripción, pues en este ámbito el desempeño docente varía según la edad, por ejemplo, los profesores de mayor edad se comprometen mayormente con la docencia y en menor medida con la investigación; y 2) el género, pues este incide en las trayectorias laborales de las docentes e investigadoras, en cuanto a la segregación, así como en aspectos vinculados al balance entre la vida familiar y laboral (Rodrigou et al., 2011; El-Khawas, 1991 en Rodríguez y Durand, 2013).

En la Figura 10, se muestran los principales hallazgos anteriormente expuestos y que conforman los significados de los efectos del PEDPD en la función de docencia de la UNISON.

Figura 10. *Significados del PEDPD en la docencia.*



Fuente: elaboración propia.

4.3 El desprestigio de la investigación. “¿Cómo le hago para reinventar y acumular puntos?”

Esta categoría se definió metodológicamente para indagar los significados que los académicos le confieren al PEDPD con relación al trabajo de investigación y sus actividades específicas, así como los efectos en la calidad y el tipo de productos derivados de esta función.

Se encontró que el PEDPD, según los informantes que se identifican mayormente con el trabajo de investigación, por la ponderación en el instrumento y la falta de criterios de calidad, desvaloriza esta función, además de dar pie a prácticas de simulación también en esta función.

4.3.1 Detrimiento de la calidad por la acumulación de puntos

El PEDPD favorece la participación de los académicos en trabajo de investigación, sin embargo, según la percepción de los informantes adscritos a las ciencias puras (duras y blandas), tiende a devaluar esta función, sobre todo porque carece de un mecanismo que realmente evalúe la calidad del trabajo, además la producción y las actividades que realizan los académicos dedicados a la investigación rebasan lo que el instrumento actual toma en consideración:

“...Creo que pudiera desvalorizarla porque al ponerla al igual que otro tipo de investigaciones no formales, o a lo mejor no dentro de la misma categoría o dentro del mismo, digamos la misma manera de llevar a cabo una investigación (bajo ciertas responsabilidades, bajo ciertos productos, bajo ciertas cuestiones que verdaderamente muestran una contribución a la investigación científica) entonces creo que por ese lado pudiera tender a banalizarse o a pensar que es lo mismo que haría cualquier otra persona que no lo hace de esa manera [...] no tiene verdaderamente cómo darle entrada a las actividades que son muy rebasadas, las que realiza un investigador con respecto a lo de la convocatoria...”

(Informante 5, Cs. Exactas y Naturales, nivel 6)

“...el programa, creo yo que castiga mucho la investigación, es incluso una de las actividades que menos valor tienen. Si uno revisa el programa, te da como 150

puntos o algo así, entonces muchos profesores que tenemos el perfil de la investigación pues ahí puedes tener mil puntos pero no te ayuda mucho; en cambio la docencia te da mucha puntuación, pero muchos profesores que estamos dedicados a la investigación es nuestro lado más flaco, más débil...”

(Informante 11, Cs. Sociales, nivel 7)

Es importante señalar que los informantes que comparten esta opinión son académicos que durante las entrevistas declararon dedicarse mayormente a la investigación, es decir, su identidad ha sido conformada y mantienen un sentido de pertenencia a una determinada comunidad científica y sus valores se orientan mayormente por el interés de lograr el avance del conocimiento.

En las comunidades científicas existe la participación sistemática de sus miembros en la producción de resultados de investigación “*y un indicador es que tienen publicaciones, patentes o certificados de invención y participan en comités editoriales y en la dictaminación del trabajo de los pares, sea para publicación o reconocimiento y distribución de prestigio dentro de las organizaciones científicas*” (Grediaga, 1999:179); es decir, se encuentran dentro de una dinámica de trabajo donde es relativamente fácil cumplir con una parte importante de los criterios de la evaluación del PEDPD, excepto por los que se relacionan con la práctica docente que, en cuestión de puntaje, es la función mejor valorada, lo que explicaría por qué los académicos inclinados a la investigación perciban una desvalorización de su trabajo.

Es así que la evaluación del PEDPD ha tenido como consecuencia que los académicos dosifiquen su producción, no sólo al reducir al mínimo su participación en las diferentes funciones que deben desempeñar, sino, en el caso de investigación, al optar por proyectos menos extensos y/o ambiciosos para cubrir los criterios establecidos (Silva, 2007).

En cuanto a su adscripción disciplinar, según Becher (1993) la naturaleza del conocimiento (y por lo tanto su producción) en el área de las ciencias puras –duras y blandas- difiere a la de las ciencias aplicadas, pues las primeras suelen tener una

mayor tasa de publicaciones, y por lo tanto, una mayor cantidad de productos que pueden ser cuantificados para efectos de la evaluación.

4.3.2 Una productividad engañosa

La evaluación del PEDPD generó acciones de simulación para obtener un ingreso extra que permearon en la función de investigación. En el caso de las ciencias blandas fue posible identificar el “refriteo” de publicaciones, o una especie de productivismo editorial (Acosta, 2006), como aquel en que los resultados de una misma investigación son publicados bajo diferentes formas en distintas editoriales. Sin embargo, es posible que el PEDPD propicie esta situación, nuevamente por la falta de criterios para evaluar la calidad. Esto se puede inferir de los siguientes testimonios:

“...yo puedo tener un artículo de una revista por allá y para acá y puede ser que ese mismo artículo lo haya publicado como capítulo de libro, entonces como no hay mucho control digamos ahí pues se presta a que realmente nuestro trabajo esté desmereciendo en este sentido.”

(Informante 11, Cs. Sociales, nivel 7)

“...Claro, claro que sí, como también los puede inventar. Entonces regularmente entramos también en un reinvento de esto, ¿cómo le hago para reinventar y para poder ir acumulando puntos que me permitan ir asumiendo un mejor nivel en el programa estímulos? Pero como que eso tiene sus problemas desde origen, desde la implementación del programa estímulos”

(Informante 12, Cs. Sociales, nivel 7)

Cabe cuestionarse cuál es el papel de la ética y los valores académicos en estas prácticas. Grediaga (1999) retoma a Merton para señalar que, en el caso del *ethos* de la ciencia, es mayor la probabilidad de que los individuos se apeguen a las normas cuando la comunidad a la que pertenecen así lo hace, ya que se vuelve una gratificación personal, lo que fortalece las bases institucionales para la generación de conocimiento. En cambio, cuando lo que predomina es la adhesión a otro tipo de convicciones, es más frecuente el quebranto de las normas.

Existe la posibilidad de que esta situación sea mayormente reconocida en el área de ciencias blandas, debido a la naturaleza del trabajo académico, pues según Becher (1993) en esta área las publicaciones suelen ser más extensas pero menos frecuentes, por lo que, en aras de responder a una evaluación que otorga mayor valor a la cantidad de trabajos publicados en un período relativamente corto de tiempo, se recurre a este tipo de prácticas, que al parecer han sido aceptadas por esta comunidad.

En el caso del área de las ciencias duras, no se evidenció la presencia del 'refriteo' como tal en el trabajo de investigación, no obstante, se hizo mención de otro tipo de prácticas de simulación, como una especie de convenio entre colegas para compartir el trabajo individual, lo que se puede inferir de los siguientes testimonios:

“... hay lugares como física que sí saben hacer, por ejemplo, como están muy impuestos a investigación, se asocian y entonces uno publica y otro los apunta a todos...”

(Informante 6, Cs. Exactas y Naturales, nivel 6)

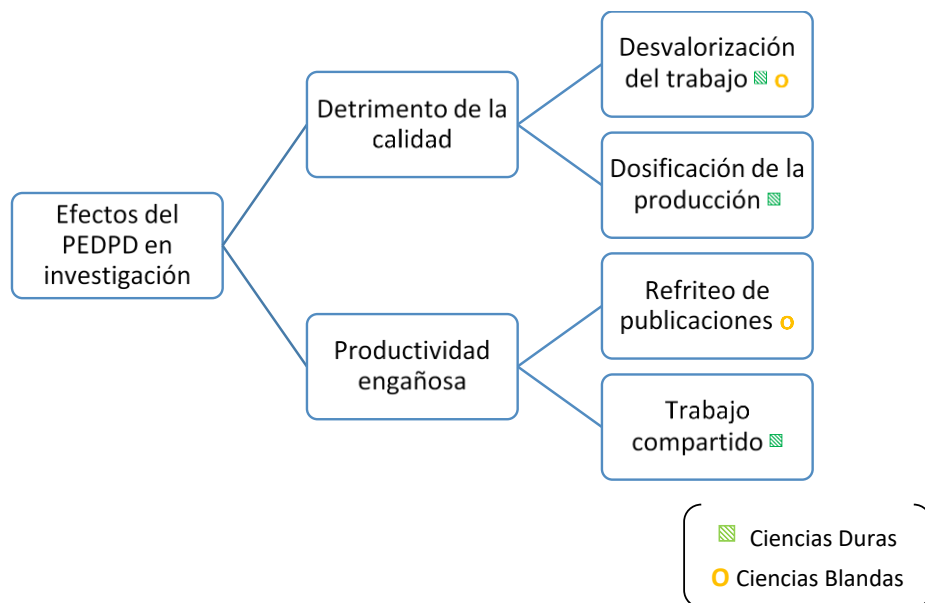
“...se simula que se hace, se pasan trabajos, hay muchas cosas que se pueden hacer...”

(Informante 7, Ingeniería, nivel 2)

Es posible que en las ciencias duras sean menos evidentes las prácticas de simulación en investigación, pues siguiendo a Becher (1993), en esta área la naturaleza del conocimiento es acumulativa y pueden dividirse los problemas para realizar trabajos específicos, reunirlos después y finalmente dar una solución.

En la Figura 11 se exponen los aspectos que, según la interpretación, representan los significados de los efectos de participar en el PEDPD en el trabajo de investigación.

Figura 11. Significados del PEDPD en la investigación.



Fuente: elaboración propia.

4.4 El supuesto trabajo de tutorías. “Lo que cuenta es tener”.

La categoría de Tutorías se definió como parte de la dimensión del trabajo académico, por ser una de las funciones que es valorada en la evaluación del PEDPD, y que además forma parte del trabajo cotidiano que se lleva a cabo en las IES. Con esta se pretendía conocer si el programa ha tenido incidencia en la participación de los académicos en la labor tutorial, y si ha mejorado la atención a los alumnos fuera del aula.

La información obtenida apunta a que la adopción de la práctica tutorial ha sido impulsada por el programa de estímulos al otorgarle valor en la evaluación, sin embargo, en ocasiones no es llevada a cabo de manera deseable, y los académicos aceptan una mayor cantidad de tutorados para la obtención de puntaje, dejando de lado la calidad y el sentido de esta labor.

4.4.1 Impulso a la adopción de la práctica tutorial: ¿obligación o vocación?

El PEDPD ha fomentado la participación de los académicos en trabajo de tutorías con los alumnos, sobre todo en el nivel de licenciatura, aunque muchas veces esto representa el interés sólo para la obtención de un puntaje mayor en la evaluación.

En el caso del área de las ciencias blandas se reconoce que la labor de tutorías implica mayor trabajo, por lo que en ocasiones es preferible no llevarla a cabo o hacerlo mesuradamente, pero para fines de obtener puntaje en la evaluación se realiza un esfuerzo, o se simula que se realiza:

“... Entonces el programa de tutorías contempla 4 entrevistas grupales que son muy importantes, alguien que busca participar en el programa de estímulos va a tratar de hacer las 4 entrevistas grupales y asegurar las entrevistas individuales porque todo eso son alrededor, creo que son alrededor de 120 o 170 puntos muy buenos, entonces si tú me preguntas que si el programa estímulos incide de alguna forma en las tutorías: Sí ¿cómo no?...”

(Informante 3, Cs. Económicas Administrativas, nivel 3)

“... nadie está obligado a ser tutor finalmente, pero por términos de los programas digamos pudiera incidir, pero lo que uno se da cuenta es que es más la simulación que... ¡Imagínate! pues hay que pensar en las horas que hay que dedicarle...”

(Informante 9, Humanidades y Bellas Artes, nivel 3)

Por otra parte, también se hizo referencia a las tutorías como parte de una labor cotidiana y que se hace por satisfacción personal:

“...el apoyo y asesoría a los alumnos siempre ha sido... o sea, no por participar en la beca voy a decir ‘voy a asesorar a más’, porque no...”

(Informante 4, Cs. Económicas Administrativas, nivel 6)

“... yo doy la tutoría porque me gusta, no porque me vayan a estimular y vaya a tener más puntos, aparte, es parte de mi labor, la identidad que tienes con la vocación, con la disciplina, con tu vocación como docente, eso es lo que te fortalece y es el mejor estímulo que puedes tener...”

(Informante 12, Cs. Sociales, nivel 7)

En el caso de los informantes del área de ciencias duras se hizo referencia a las tutorías como un requisito para obtener el perfil deseable PRODEP, el cual es necesario para participar en la convocatoria del PEDPD:

“... a veces se tiene en tutorías, demasiados tutorados, y se presta a que no necesariamente se haya llevado a cabo un buen servicio de tutorías, sino simplemente darle continuidad a eso que necesitaba la convocatoria para poder registrar ese tipo de actividad...”

(Informante 5, Cs. Exactas y Naturales, nivel 6)

“...muchos de nosotros ni siquiera teníamos contemplado hacer tutorías en licenciatura ¿no? porque en posgrado normalmente siempre estamos haciendo tutoría, y esa es una motivación para participar en el programa de tutorías, sino no estuviéramos, yo no estuviera si no fuera requisito...”

(Informante 1, Cs. Biológicas y de la Salud, nivel 3)

No obstante, en esta misma área de ciencias aplicadas, algunos académicos estaban involucrados en tutorías antes de participar en el PEDPD o en el programa institucional de tutorías, y consideran que estos programas han afectado las prácticas que ya se realizaban y que representaban un beneficio para los estudiantes, como se expresa en el siguiente testimonio:

“...cuando vino tutorías, en realidad nos acotó, teníamos más grande el programa aquí en minas, que lo que se puso en la universidad...”

(Informante 7, Ingeniería, nivel 2)

La UNISON es una institución mayormente concentrada en la enseñanza a nivel licenciatura, donde las tutorías que se requieren son principalmente de atención personalizada y acompañamiento del estudiante (Narro y Arredondo, 2013). Debido a que, según Romo (2015), la tutoría es una labor inherente a la docencia, o se relaciona con lo que todo buen profesor hace (Latapí, 1988 en Narro y Arredondo, 2013), es importante retomar a Leal (2005) quien señala que los académicos raramente tienen el desempeño deseable en más de una función, por lo que se considera que la diferenciación en la adopción de la práctica tutorial entre

los académicos se debe a su inclinación por realizar docencia o investigación. En esta última las tutorías tienen más relación con el conocimiento, y en ambas áreas de las ciencias usualmente se inicia con su producción y aplicación al ingresar al posgrado (Becher, 1993).

4.4.2 Impacto limitado en la formación del estudiante

Según los testimonios obtenidos, el PEDPD ha tenido poca incidencia en la mejora de la calidad del trabajo académico, y en el caso de las tutorías, es un aspecto que sobresale debido a que no se lleva a cabo una evaluación que incluya aspectos específicos de esta labor, definida como una relación y un acompañamiento de los profesores con los estudiantes, tanto personal como académicamente. Este aspecto fue enfatizado en el área de las ciencias duras:

“...En sentido estricto no aporta a la calidad de las tutorías, o sea, sí te obliga a estar ahí pero nomás como requisito...”

(Informante 1, Cs. Biológicas y de la Salud, nivel 3)

“... lo único que te evalúan es como el seguimiento, o sea, no creo que haya una parte donde evalúen la calidad o, no sé, a menos que me equivoque. Lo que valora el programa es si tienes tutorados o no, no tanto de cómo fue tu tutoría o cómo fue el trato con cada uno...”

(Informante 2, Cs. Biológicas y de la Salud, nivel 3)

“... está la tutoría y realmente una evaluación real sincera de cómo opera el proyecto (el programa institucional de tutorías) pues nos permitiría darnos cuenta que en realidad no opera bien y que habría que hacer cambios bastante fuertes como para ver de qué manera sí operaría, y sin embargo mejor nos hacemos de la vista gorda...”

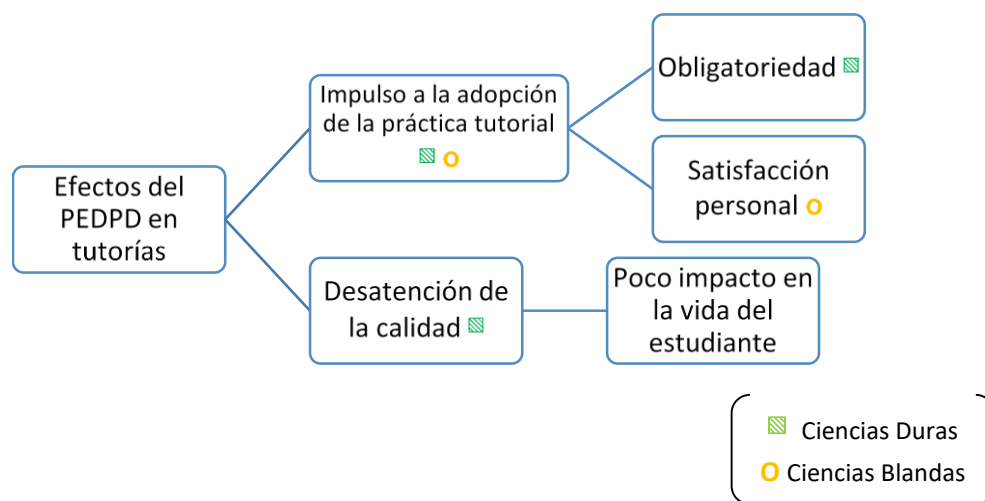
(Informante 8, Ingeniería, nivel 3)

Romo (2015) señala que las prácticas de simulación se deben inicialmente a la falta de información y capacitación de los coordinadores. A su vez, la falta de criterios para evaluar la calidad y el poco impacto de las tutorías en relación al beneficio para los alumnos, pues según Comas-Rodríguez y Rivera (2011) los

programas de estímulos no tuvieron efectos significativos en la eficiencia terminal ni en la permanencia de los alumnos en las IES.

Las tutorías impulsadas por el PEDPD propician considerablemente un supuesto trabajo en esta actividad. En la Figura 12 se presentan los principales hallazgos sobre los significados de los efectos de la evaluación del PEDPD en el trabajo de tutorías:

Figura 12. *Significados del PEDPD en las tutorías.*



Fuente: elaboración propia.

4.5 Cuerpos colegiados y gestión académica como generadores de constancias. “Es requisito de la convocatoria”

Con la definición de esta categoría en el apartado metodológico, la intención era conocer los significados de participar en el PEDPD para la realización del trabajo colegiado y gestión académica, mediante el cuestionamiento del funcionamiento específicamente de los cuerpos colegiados y la incidencia del programa en el involucramiento de los académicos en actividades de gestión.

Al igual que en el trabajo de tutorías, el PEDPD funciona como incentivo para realizar actividades de gestión y desempeñarse en comisiones y puestos administrativos, no obstante, en ocasiones esto representa una labor interesada en la acumulación de puntos. A pesar de dicho interés, se ha identificado un

otorgamiento inadecuado de estas funciones por parte de la institución, donde se reconoce que este tipo de decisiones son tomadas por la autoridad, lo que desmotiva a los académicos a interesarse genuinamente e involucrarse en actividades de gestión.

Por otra parte, el trabajo en cuerpos colegiados, tales como las academias, se ha visto afectado por los efectos perversos de los estímulos económicos, pues han ido perdiendo el sentido para el que fueron formados, por lo general, a partir de un objetivo en relación al trabajo disciplinar.

4.5.1 Un incentivo para realizar actividades de gestión

El PEDPD ha impulsado la participación del profesorado en actividades de gestión mayormente vinculada con el hecho de establecer relaciones laborales para la organización de trabajo que genere productos para someter a la evaluación.

En este sentido, el trabajo que se realiza tiene poco que ver con la gestión institucional, pues mayormente es de tipo individual, por lo que, según Acosta (2006) los académicos se vuelven sus propios gestores e invierten parte de su tiempo en la actualización y organización de su producción para el proceso de evaluación.

En el caso de los informantes del área de las ciencias blandas se enfatizó la participación en actividades de gestión académica mayormente porque otorga puntuación para la obtención del estímulo, pues el funcionamiento institucional para el otorgamiento de puestos de gestión y la poca incidencia en la toma de decisiones desmotiva al profesorado a interesarse verdaderamente en estas actividades:

“... Ha tenido impacto por interés, tú participas en la gestión académica por un interés para acumular puntos y el programa de estímulos, desgraciadamente, ha sido perverso en eso [...] la gestión la haces, no por gusto pues, sino por cierta obligación que tiene que ver, o por la oportunidad quizás, de acumular unos puntos que necesitas completar y mejorar en tu nivel del programa estímulos y percibir un sueldo por ello...”

(Informante 12, Cs. Sociales, nivel 7)

“... Fíjate que aquí todos esos puestos son como la rifa de los tigres, o sea, yo no he visto así que existe una motivación, con excepción de un comentario que hace unos días surgió ahí: ¿cómo que dejaste la Academia? ¡Si eso eran como 50 puntos!... pero la alusión ahí estaba...”

(Informante 9, Humanidades y Bellas Artes, nivel 3)

“... las actividades que ahí se desempeñan, como por ejemplo ser integrante de una comisión curricular y habiéndose aprobado por los órganos colegiados te da un puntaje bastante importante, entonces todo mundo quiere participar ahí; y luego haber participado en el diseño de una materia, en el programa de la materia, pues te da también un puntaje...”

(Informante 3, Cs. Económicas Administrativas, nivel 3)

En la UNISON, tanto en el área de ciencias duras como blandas se impone el criterio de la realización de gestión. Dicha imposición representa una tensión para las disciplinas, donde usualmente los académicos no se forman como evaluadores ni gestores, lo que implica de cierta manera un desconocimiento de cómo deben desempeñarse en estas labores, por lo que es razonable que los académicos no logren hacerlo de forma deseable, y las perciban como parte de una obligatoriedad que muchas veces carece de compromiso.

La falta de interés y la desmotivación de los académicos para involucrarse en labores de gestión son mayormente propiciadas por la misma institución y su forma de gobierno.

4.5.2 Otorgamiento perjudicial de comisiones de gestión

Según los testimonios de los informantes del área de las ciencias duras, en la UNISON existe un inadecuado funcionamiento institucional para la realización de trabajo de gestión, principalmente porque el otorgamiento de comisiones y cargos administrativos es decisión de la autoridad, sin consideración del perfil que se requiere para llevarlos a cabo:

“...No tiene nada que ver, eso depende de los jefes, si te dan comisiones o no te dan comisiones, ahí no. Claro que todo el mundo quisiera que nos dieran

comisiones pero depende del jefe...”

(Informante 6, Cs. Exactas y Naturales, nivel 6)

“... desafortunadamente son cosas que se otorgan desde arriba, el director de división, el jefe del departamento determina quién está en la comisión dictaminadora, en la comisión tal cosa [...] la mayoría de las veces aquí es dedazo: el jefe del departamento dice “tú” punto, tenga o no tenga el perfil, trabaje o no trabaje, sea responsable o no, o sea, y así funcionamos...”

(Informante 8, Ingeniería, nivel 3)

Según Acosta (2006) las burocracias universitarias generaron una sobrerregulación de la participación de los académicos, con base en la desconfianza, además, se crearon comisiones evaluadoras para el otorgamiento de los estímulos por el personal que “había a la mano” o por otros que generalmente no tienen conocimiento sobre la vida y el trabajo académico.

Por su parte, Leal (2005) señala que la lógica del sistema se basó en el ideal de que los académicos debían desempeñarse en puestos administrativos, lo que tuvo como consecuencia “natural” que los académicos se convirtieran en administradores, dejando de lado sus valores como académicos. Esto puede ser percibido como un problema de personal, en el que el individuo no tenía el perfil o no cumplía con los requisitos para desempeñarse en una función administrativa, sin embargo, esta situación resulta ser más compleja, pues los valores académicos y administrativos raramente son compatibles.

4.5.3 Cuerpos colegiados como instancias de certificación: uso a conveniencia

El PEDPD ha desfavorecido el trabajo colaborativo, y en el caso de los cuerpos colegiados formales, más que representar espacios para el trabajo, la discusión y el consenso, responden a los requisitos de la evaluación, además de no estar exentos de las prácticas de simulación:

“... creo que lo que propicia es que se simule que se trabaja en cuerpos colegiados pero, la verdad es que pudiera caer en que mientras más requisitos

necesite el programa más cosas se pueden ver su relación o lo que verdaderamente influye para que se lleven a cabo, pero no necesariamente es la visión de la academia sino es la visión de un sistema...”

(Informante 5, Cs. Exactas y Naturales, nivel 6)

En las ciencias duras destacó también el testimonio de una académica, en el que se identifica la presencia del trabajo colaborativo específicamente en cuerpos académicos:

“...Aquí sí trabajamos como cuerpos colegiados porque el cuerpo académico somos muy afines en nuestras líneas y todos trabajamos juntos aquí. En el caso de nosotros sí trabajamos juntos...”

(Informante 6, Cs. Exactas y Naturales, nivel 6)

En el caso de las ciencias duras aplicadas, se identificó que existe dificultad para trabajar de manera colaborativa en cuerpos colegiados, tanto por la falta de trabajo de investigación como por la de un consenso en la práctica docente:

“...es una buena opción para generar investigación los cuerpos colegiados, nada más que otra vez, en la cuestión de minería es muy difícil, ¿Por qué? Porque, somos pocos, entonces tenemos que hacer alianzas con otros cuerpos colegiados de otras escuelas, y luego después, los intereses no son los mismos...”

(Informante 7, Ingeniería, nivel 2)

“...básicamente son reuniones, el coordinador para que nos puede llamar, para la cuestión de la programación pero realmente así el trabajo colegiado, lo que debe ser una cuestión docente y demás, no se hace...”

(Informante 8, Ingeniería, nivel 3)

Por otra parte, en el discurso de los informantes adscritos al área de las ciencias blandas, se expresó que los grupos de trabajo, como los cuerpos colegiados y las academias han ido perdiendo su sentido y alejándose de los objetivos para los que fueron creados, por verse afectados por el programa de estímulos y el interés por acumular puntos:

“...la Universidad tiene pocas instancias, las academias es una de ellas, pero no funcionan como se supone que deberían en términos reglamentarios no lo hacen, al contrario están pagando el precio también de todo este asunto que nos hemos metido una parte de los profesores: el estar buscando puntos, y en eso se han convertido las academias, en instancias de acreditación de puntos...”

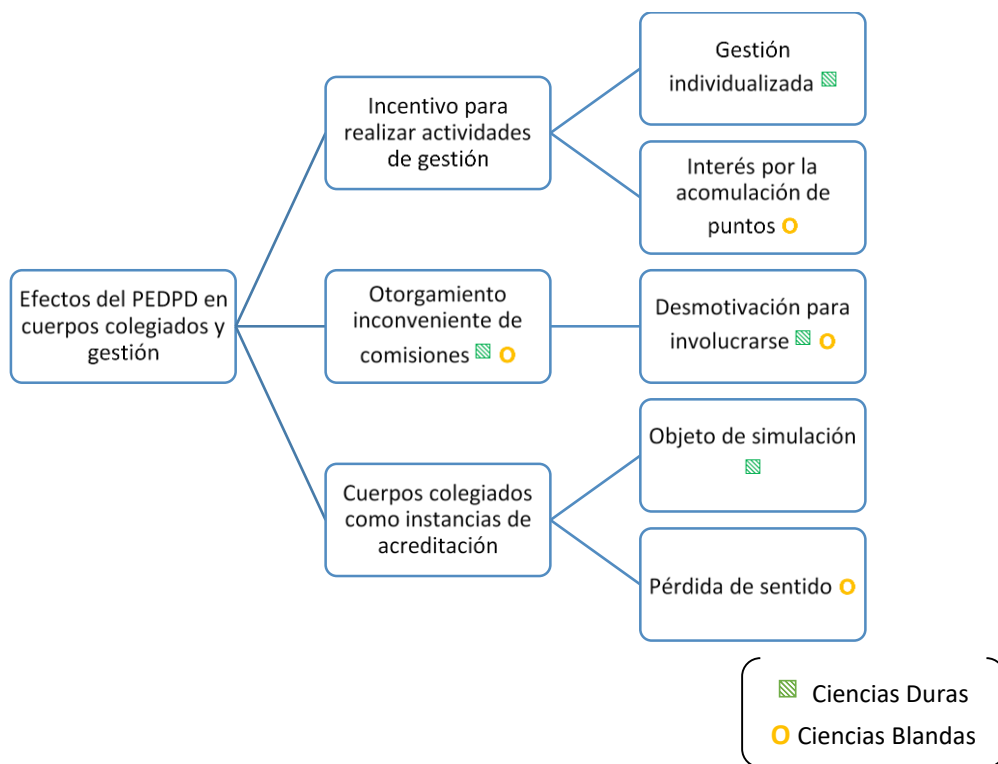
(Informante 11, Cs. Sociales, nivel 7)

Este aspecto es consistente con lo encontrado por Urquidi (2004, en Estévez, 2009), quien señala que la certificación que requieren los trabajos, que depende de las academias, se da en función de intereses personales y políticos, afectando su pertinencia y calidad *“haciendo de los espacios y las dinámicas de interacción un fuerte donde se aloja la burocracia y el clientelismo”* (p. 267).

La insatisfacción que permea las áreas disciplinares en cuanto al trabajo en cuerpos colegiados tiene relación con el hecho de que, según Acosta (2006) los académicos identifican cuando los cuerpos formales únicamente cumplen una función burocrática, lo que deteriora los valores de esta profesión en las IES.

En la Figura 13 se plantean los principales aspectos encontrados y que representan los significados de los efectos de la evaluación del PEDPD en el trabajo de cuerpos colegiados y actividades de gestión, según la interpretación de los testimonios de académicos pertenecientes a las ciencias duras y blandas de la UNISON.

Figura 13. *Significados del PEDPD en el trabajo de cuerpos colegiados y actividades de gestión académica.*



Fuente: elaboración propia.

Mediante este análisis fue posible identificar que, pese a las diferencias entre las comunidades disciplinares, existe un consenso sustancial sobre los efectos del programa y sus significados, pues los resultados expuestos en este capítulo apuntan a que estos se encuentran determinados con mayor fuerza por la propia experiencia e interpretación individual de la situación y la interacción social de los académicos, de modo que los planteamientos establecidos en las ciencias duras y blandas no fueron exclusivos de cada una o excluyentes entre sí.

Capítulo V.
**Conclusiones: necesidad de
renovar las políticas
institucionales de estímulos al
desempeño**

La presente investigación se llevó a cabo a partir del interés de describir los significados que los académicos otorgan a los efectos de participar en el Programa de Estímulos al Desempeño del Personal Docente de la Universidad de Sonora y en las actividades académicas, considerando las diferencias disciplinares.

Estas diferencias implican que las formas de trabajo en donde se transfiere y genera el conocimiento, son definidas por la fuerza de las disciplinas. Según Clark (1991) el establecimiento y la disciplina son dos fuerzas que ejercen tensión en los académicos, pero la disciplina suele ser dominante.

El análisis e interpretación de los resultados, realizado centralmente desde la perspectiva de las áreas de ciencias duras y blandas, permitió comprender los significados que le son otorgados al PEDPD y a sus efectos en el trabajo académico, el cual se lleva a cabo de manera diferente según el campo disciplinar.

Según la información proporcionada por los entrevistados de la comunidad académica, el PEDPD representa una forma de evaluación que suele ocasionar insatisfacción, sin embargo, el ingreso económico que implica su participación, motiva a los académicos a modificar y dirigir sus actividades hacia los criterios evaluables, lo que conlleva la diversificación de funciones y la adopción de nuevas prácticas para la comprobación de su cumplimiento, que se extienden por las diferentes comunidades disciplinares.

Para los académicos, dicha diversificación significa la imposibilidad de dedicarse a las funciones con que se sienten identificados y las que les brindan mayor satisfacción personal, especialmente en las ciencias duras (como física y química). Al involucrarse en diferentes actividades y funciones ellos perciben que, el PEDPD ha propiciado el descuido de la docencia, a pesar de que con su implementación se pretende la mejora de esta función.

En cuanto a mejorar la docencia mediante la formación de la planta académica, los informantes perciben que el PEDPD no ha tenido incidencia en su decisión de realizar estudios de posgrado, pero en el caso de los cursos de formación y actualización que ofrece la institución, significan un beneficio para

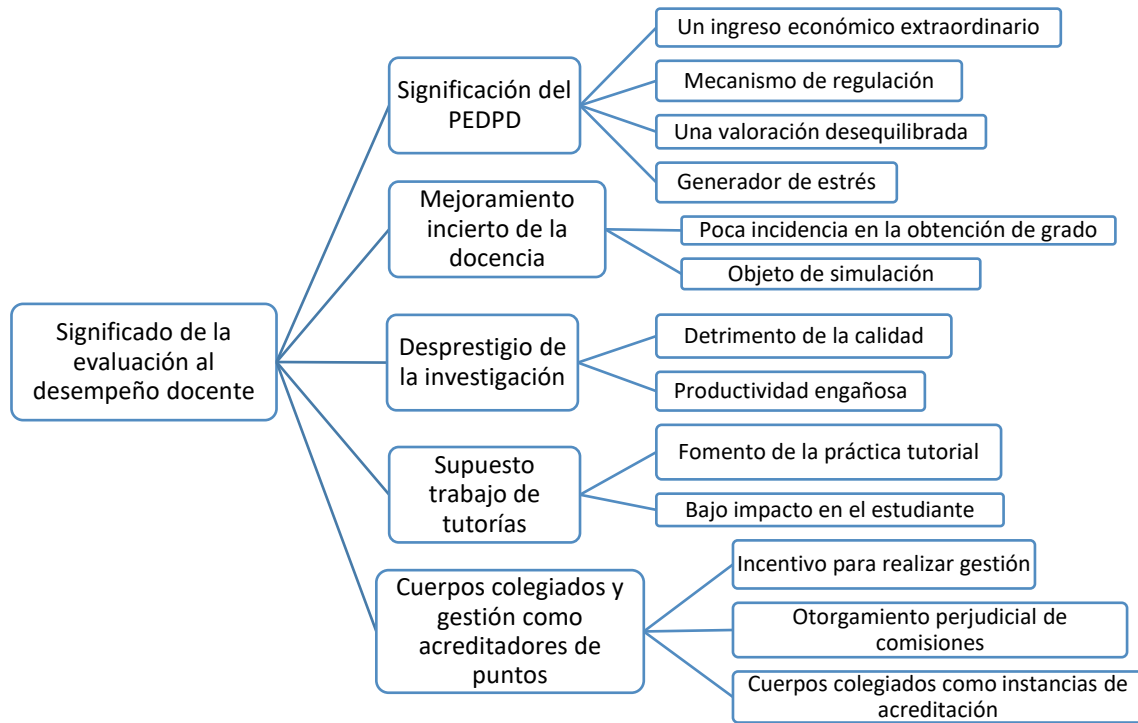
mejorar su práctica docente, mayormente en el área de ciencias duras. A pesar de esto, reconocen y confirman que la productividad docente para evaluar el desempeño es objeto de simulación.

Esta situación fue percibida también en el desarrollo de investigación, pues el productivismo editorial en las ciencias blandas (como psicología y sociología), y la complicidad para compartir trabajos en las ciencias duras son estrategias para la acumulación de mayor puntaje para la evaluación del PEDPD, por lo que este programa representa para los académicos, también un perjuicio para esta función y su calidad en la institución.

Los académicos del área de las ciencias duras hacen referencia mayormente a las prácticas de simulación en el caso del trabajo de tutorías, la participación en cuerpos colegiados y actividades de gestión académica, pues a pesar de que el PEDPD es un incentivo para involucrarse en dichas labores, carece de una evaluación apropiada para valorarlas, y se percibe también un inadecuado funcionamiento institucional para que se lleven a cabo de mejor manera.

Concentrando estos resultados, la Figura 14 muestra de manera integral los principales hallazgos en las diferentes áreas de las ciencias de la UNISON, que ponen en evidencia un notable desequilibrio en los significados de los académicos entre los beneficios y perjuicios de la evaluación al desempeño docente para las funciones y actividades que conforman el trabajo académico. Dichos hallazgos fueron obtenidos mediante la integración de los puntos de convergencia entre los significados de los académicos pertenecientes a las ciencias duras y blandas.

Figura 14. *Significados compartidos de la evaluación al desempeño docente en la UNISON.*

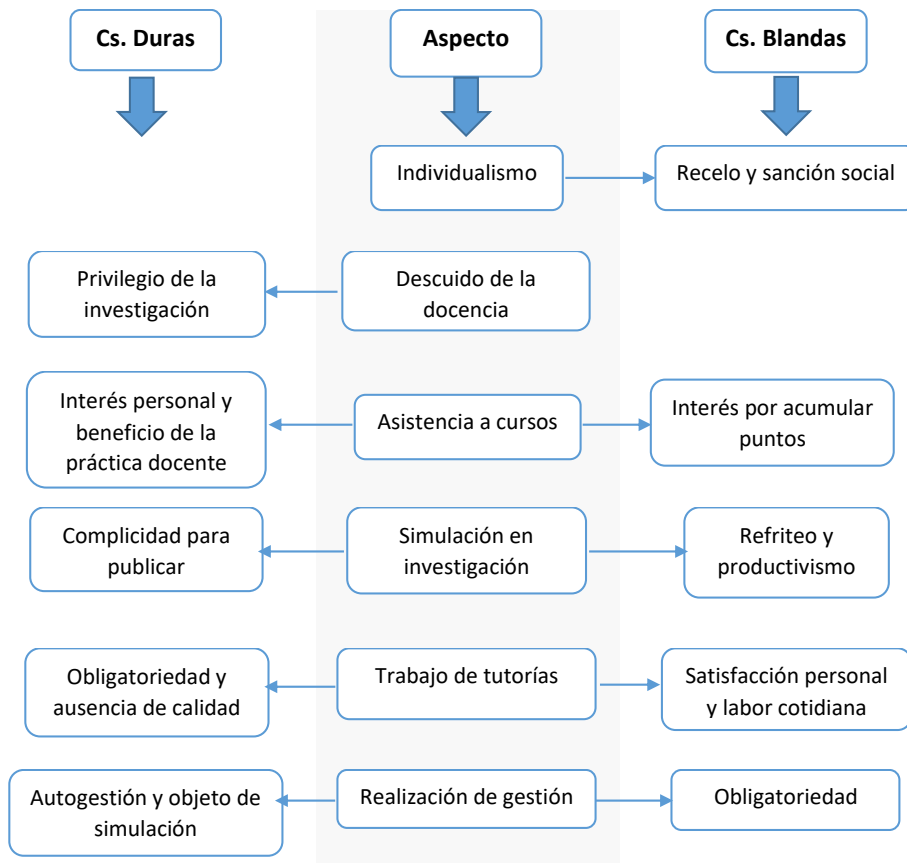


Fuente: elaboración propia.

Por otra parte, los principales aspectos en los que los académicos discreparon según su pertenencia a determinada área disciplinar se relacionan mayormente con su percepción acerca de las actividades que conforman el trabajo académico, y desde la lógica institucional.

En la Figura 15 se presentan los significados otorgados de manera distinta en el área de ciencias duras y blandas, los cuales se consideran como resultado de las diferencias entre la naturaleza del conocimiento en estos campos y culturas disciplinares.

Figura 15. Aspectos divergentes sobre las actividades del trabajo académico según área disciplinar.



Fuente: elaboración propia.

A continuación se presentan de manera concluyente las principales consideraciones acerca de las implicaciones de la evaluación para la obtención de estímulos sobre el trabajo disciplinar y las principales actividades que se realizan en la UNISON, y finalmente se describen las recomendaciones para las IES que se desprenden del trabajo realizado.

5.1 Implicaciones de las políticas de estímulos

El PEDPD significa para los académicos de la UNISON, un ingreso económico extraordinario al salario ofrecido por la institución, por lo que, en ese sentido, representa un beneficio para el personal de tiempo completo que decide someter su trabajo a la evaluación anual, con mayor énfasis en el área de las ciencias duras, por lo que puede entretenerse un tanto favorecedor sobre quienes pertenecen a un

área cuya cultura académica se encuentra dedicada a la docencia y la investigación, además de ser más internacionalizada (Durand y Rodríguez, 2015), sin embargo, los resultados apuntan a que este programa ha tenido diversos efectos en el trabajo académico, que son percibidos de manera negativa.

Aunque someterse a la evaluación del PEDPD para obtener el estímulo es una decisión voluntaria, es necesario cuestionar esta condición, pues es uno de los pocos medios que ofrece la institución para mejorar el salario de los académicos, si lo que pretende es fomentar la dedicación y permanencia en el trabajo; además, con la participación a través de los años ellos presentan una condición de agobio hacia los procesos de evaluación. Ya sea que los académicos participen en el PEDPD por iniciativa propia o porque sus opciones son limitadas, la motivación extrínseca de los estímulos deteriora la aspiración de mejorar la calidad educativa de la institución como una meta en común.

Desde una mirada institucional, el PEDPD aparenta funcionar para incentivar a los académicos y evaluar su desempeño como forma de comprobación del cumplimiento de su trabajo, orientado hacia lo que se considera relevante. Sin embargo, no es un elemento que los estimule para modificarlo con la finalidad de hacerlo mejor, sino tratar de hacer más en determinados lapsos de tiempo, sobre todo en el área de las ciencias blandas. Según Rueda (2010) se desconoce qué tanto los profesores reflexionan sobre sus resultados de este tipo de evaluación, pero se sabe que no están a discusión desde la organización, ya sea a través de las academias, cuerpos académicos, etc.

El académico “integral” (Galaz et al, 2008), configurado tanto por las estipulaciones de su contrato laboral, como por políticas que fungen de cierta manera como reguladoras del trabajo académico como lo hacen el PEDPD y el PRODEP, que debe desempeñarse no sólo en docencia y realizar trabajo de investigación, también tener tutorados, participar en cuerpos colegiados y actividades de gestión académica, se encuentra en tensión por la disminución de la autonomía y la libertad académica, que conformaban los principales valores de esta profesión.

Por otra parte, la simulación del trabajo en la UNISON, y que es similar en otras universidades del país (Silva, 2007), se manifestó en todas las categorías del estudio, es decir, en las diferentes funciones en las que se desempeñan los académicos y que evalúa el PEDPD. Aunque no se descarte la posibilidad de que existan académicos regidos por “el fin justifica los medios”, cuyos esfuerzos se orientan a la obtención del recurso, en ocasiones sin otorgar mucha importancia al cómo (aspecto que fue reconocido por los académicos tanto de las ciencias duras como blandas).

Desde el enfoque analítico del trabajo académico, se ha optado por una perspectiva más optimista: el trabajo y los valores se encuentran tensionados por la simulación, como una manifestación de las diferencias disciplinares; al no contemplar ciertas actividades dentro de la organización y el tiempo habitual del trabajo en una determinada área de conocimiento, la simulación resulta como un mecanismo para responder a los criterios de la evaluación y adaptarse al sistema. Ejemplo de esto, es la búsqueda de constancias para comprobar trabajo inadecuadamente realizado y el “refriteo” de publicaciones en un periodo “corto” de tiempo presentadas en área de las ciencias blandas, y la simulación de la atención a los estudiantes en forma de tutorías y actividades de gestión académica en el caso de las ciencias duras.

A pesar de que los significados otorgados al PEDPD son mayormente negativos, la planta académica se ha adaptado a sus lineamientos, porque su participación en cada convocatoria anual representa un ingreso económico constante, llegándose a considerar incluso como permanente por algunos académicos, aunque se sabe que es un recurso independiente del salario base, y que está sujeto a los resultados de la evaluación anual del programa.

Además, la rigidez de los criterios cuantitativos y la falta de una verdadera valoración del trabajo de calidad, son aspectos que propician mayormente la adaptación de los académicos a los criterios y lineamientos, la cual implica el desarrollo de estrategias para competir por los recursos disponibles, en un entorno cada vez más restringido. No obstante, se considera que, aunque el PEDPD contara

con un mecanismo viable para la evaluación de la calidad del trabajo, sería necesario hacer una amplia consideración de la diversidad en las diferentes áreas disciplinares y funciones académicas, pues de lo contrario continuaría siendo desigual ante la heterogeneidad de los académicos.

Desde su implementación en la UNISON, la evaluación del PEDPD considera las formas y actividades específicas según la disciplina ni la inclinación de estas hacia ciertas funciones (excepto por actividades exclusivas del campo disciplinar de las Artes), por lo que parece buscar un “balance” entre estas. Desde entonces, existe la percepción de este programa como una valoración desequilibrada de las funciones académicas, pues las lógicas individuales tienden a cargarse hacia una en específico, donde quienes prefieren realizar docencia o investigación son evaluados bajo los mismos criterios, ambos percibiéndose desfavorecidos: los académicos inclinados mayormente a la docencia deben generar productos y realizar trabajo de investigación, y quienes son preferentemente investigadores deben tener determinadas horas de docencia frente a grupo y atender tutorados.

La investigación como parte del trabajo de las IES responde a la lógica institucional de que esta función apunta a la educación de calidad, sin embargo, si bien es cierto que podría ser parte del trabajo del académico realizar investigación tanto en su área disciplinar como en enseñanza para actualizar y mejorar su práctica docente, se considera necesario distinguir entre diferentes tipos de investigación según su finalidad (Estévez, 2009), es decir, el académico que se inclina mayormente al trabajo de investigación pretende realizar aportaciones a su campo científico, y según su disciplina esto requiere cierto tiempo e implica ciertas formas de producción y difusión; por otra parte, el académico inclinado a la docencia podría tener menos tiempo para dedicar al trabajo de investigación, y utilizarla como una herramienta para mejorar su desempeño docente, sin que esto necesariamente implique la generación de productos tangibles, que cumplan con criterios rigurosos, tales como artículos y otras publicaciones.

Por el contrario, los académicos que prefieren la docencia y pretenden obtener un ingreso económico extraordinario mediante el PEDPD, tienen como

opción desarrollar productos a partir de su práctica docente y se evalúan actividades bajo el supuesto, por parte de la institución, de mejorar su desempeño. A pesar de lo esperado, existe una percepción de desventaja y perjuicio de estos académicos debido a que dichas actividades fomentan el trabajo fuera del aula, lo que desfavorece en cierta medida la enseñanza. Respecto a esto y según el estudio de Quihui (2009), la posibilidad de los académicos de participar en el programa de estímulos es menor cuando existe una mayor carga docente, en el sentido de que dedican mayor tiempo a la preparación e impartición de clases, y a la evaluación de sus estudiantes.

Otro aspecto a tomar en cuenta es que el PEDPD forma parte de los esfuerzos por incrementar el nivel de formación de la planta académica, pues le otorga valor al grado académico como uno de los rubros para evaluar la docencia, y también al vincularse con el PRODEP, por lo que puede inferirse que responde al supuesto de que a mayor nivel de formación, mejor el desempeño docente, de lo cual no existen evidencias suficientes para corroborarlo (Estévez, 2009).

En la UNISON, quienes cuentan con estudios de nivel doctoral dedican menos horas a la semana (9 horas) a actividades de docencia, en comparación con los que cuentan con grado de licenciatura o maestría (11 y 10 horas) (Quihui, 2009), por lo que, en este caso, la diferencia es mínima.

Podría considerarse que existe un balance en la evaluación, pues el PEDPD recompensa el trabajo de docencia al otorgar valor a las horas de clase frente a grupo, sin embargo, es mayor la posibilidad de obtener un puntaje más alto cuando la dedicación de los académicos está orientada a generar productos.

En la división de ciencias exactas y naturales es donde se concentra un mayor número de beneficiados por el PEDPD, aspecto que coincide con Leyva (2009), quien encontró que de la totalidad del personal con nivel de doctorado en la UNISON, cerca de la mitad (48%) son académicos adscritos a las áreas de ciencias duras, específicamente a esta división, donde además se encuentra el mayor porcentaje de académicos que realizan investigación (9 de cada 10), aunque cabe

señalar que también deben dedicarse a docencia, pues constituye la base del servicio en la mayoría de las universidades públicas.

Sin embargo, la obtención del grado de doctor no necesariamente implica el mejoramiento del trabajo de investigación, ya que en algunos casos resulta *“académicamente irrelevante, aunque laboralmente ventajoso”* (Rodríguez, 2010), pues el incremento del número de académicos con grado de doctor, tampoco ha impulsado significativamente el desarrollo científico del país: *“su número, membresía y vitalidad dejan mucho que desear. No han logrado tener en nuestro país la función que por siglos han desempeñado en otros”* (Arechavala, 2011:47). Además, prácticamente todos los académicos de tiempo completo se desempeñan como docentes, en cambio el 13% informó no involucrarse en trabajo de investigación, y el trabajo de aproximadamente la mitad de quienes sí la realizan es diferente al tipo de productividad de quienes pretenden pertenecer al SNI (Leyva, 2009), el cual cuenta con criterios de evaluación más estrictos.

El PEDPD, a pesar de estar orientado al mejoramiento y habilitación de la planta académica, parece no representar un beneficio para el desarrollo de investigación en la UNISON, pues de continuar así, con la imposición para la docencia y la desvalorización del trabajo de investigación, además de la desconsideración por áreas disciplinares, las nuevas generaciones de académicos seguirán con la encomienda de generar productividad de calidad dudosa para seguir sobreviviendo a pesar del sistema, del que, según Leal (2005) ya se forma parte, al resignarse ante las disposiciones reguladoras, por el hecho de que representan ingresos económicos: *“pareciera como si entre los académicos jóvenes el paradigma de trabajar para «acumular puntos» ya estuviera consolidado”* (Suárez y Muñoz, 2016:7).

En cuanto a las tutorías, en la UNISON es un problema la desconsideración de la institución del perfil que se necesita para llevar a cabo esta labor y el tipo de tutorías que se requieren según el trabajo disciplinar. Por otro lado, cabe señalar que al arduo trabajo que implican la docencia y la investigación, se le suma el de desempeñarse como tutor, lo cual ocasiona que no todos los académicos estén en

la posibilidad de hacerlo o no lo deseen. A pesar de esto, las tutorías se llevan a cabo en todas las áreas disciplinares, donde, en el caso de las ciencias duras, este trabajo representa mayormente un requisito para acceder a los estímulos económicos, lo que ocasiona una falta de compromiso con las necesidades de los estudiantes, por lo que en la práctica resulta disfuncional, y a gran escala tampoco tiene impacto significativo en la permanencia o eficiencia terminal, los cuales han sido establecidos como indicadores de calidad de las IES.

Con respecto al trabajo en cuerpos colegiados y actividades de gestión, el PEDPD funciona como un incentivo para involucrarse en estos, quizá en el intento de fomentar la colaboración de los académicos en el funcionamiento de la institución, debido a que se reconocen como el personal que tiene conocimiento sobre diferentes necesidades, tanto porque pertenece a una comunidad académica, como por su rol como mediador entre esta y los estudiantes; sin embargo, ante el otorgamiento de comisiones al personal sin las herramientas para desempeñarse adecuadamente como evaluadores, en diseño curricular u organización de eventos académicos, este programa de estímulos perjudica tanto a la institución como a la planta académica, al deteriorar los valores que los orientan dentro de su profesión.

5.2 Aprender y adaptarse a los cambios del PEDPD

Los referentes teóricos que permitieron el análisis y comprensión del objeto de estudio son aportaciones de la sociología, como la organización del trabajo académico y las diferencias de este según su área disciplinar; estudios sobre innovación, cambio e implementación de políticas públicas, como las formas de aprendizaje y adaptación de los individuos a los cambios y políticas institucionales.

De acuerdo con Berman (1993) y sus aportaciones al estudio de la implementación de políticas públicas, la ruta que ha seguido el PEDPD en la institución como una micro implementación es la del “aprendizaje tecnológico” de los académicos, pues estos, al aceptar y construir estrategias para participar, han tenido que realizar modificaciones a su forma de trabajo para adaptarse y responder a esta forma de evaluación que la institución de cierta manera impone para regular y equilibrar el desempeño de los académicos en diferentes funciones, lo que

disminuye la posibilidad de una “adaptación mutua”, en la que, tanto el comportamiento de los individuos como el proyecto institucional, se modifican para adaptarse de forma más recíproca.

Según González y Castillo (2016), los académicos se encuentran en un proceso de “re-aprendizaje” frente a los ajustes de las políticas, específicamente a los requisitos y criterios de evaluación del PEDPD.

Debido a que se identificaron pocos cambios en los lineamientos del PEDPD en los últimos años, se considera que el proceso de re-aprendizaje en el que se encuentran los académicos, tiene que ver con la contabilización de productos y puntaje que, según los criterios de la evaluación, les permitirán alcanzar un mejor nivel en las convocatorias siguientes, y por lo tanto, un mayor ingreso económico.

Según estas consideraciones, la lógica que orienta a los académicos que desean participar y permanecer en el PEDPD, se inclina mayormente hacia una forma de aprendizaje externo.

Este aprendizaje se sitúa en el planteamiento de Fullan (2002) quien señala sobre la capacidad del cambio, y es un referente que permite ubicar que en la UNISON, los académicos han adquirido un aprendizaje externo, constituido por las herramientas y formas de actuar necesarias para permanecer de la mejor forma posible en el sistema. Esto implica que la planta académica ha sido capaz de adaptarse al cambio, desarrollando estrategias que le permitan participar en el PEDPD. Sin embargo, puede suponerse que los académicos aprenden mayormente de aquello con lo que no se está de acuerdo (como las prácticas de simulación y asumir actividades por obligatoriedad con las que no se sienten identificados) y suelen prescindir de intentar mejorar desde una postura individual y reflexiva por sí mismo, mediante la comprensión intrapersonal y el aprendizaje interno, entendido como el cambio que reside en uno mismo (Fullan, 2002).

Desde el ámbito de la evaluación institucional, se considera que este tipo de aprendizaje tiene relación con la evaluación de tipo formativa, la cual pretende proporcionar retroalimentación para mejorar. De esta manera, el uso de los

resultados para la autoevaluación y/o valoración individual del trabajo académico, proporcionaría elementos para emprender acciones que les permitan a los académicos adaptarse al cambio de una mejor manera: *“la combinación del aprendizaje externo e interno impulsado personalmente es la mejor estrategia para cambiar el sistema”* (Fullan, 2002b:161).

5.3 Recomendaciones hacia las IES

Las siguientes recomendaciones fueron integradas y adecuadas a partir de la reflexión sobre aspectos teóricos relacionados a algunos de los señalamientos de los sujetos del estudio y que se consideraron pertinentes.

Para la institución:

El establecimiento de acciones para la revisión periódica y sistemática de los procesos de evaluación, es decir, una metaevaluación (Rueda, 2010), que garantice un constante examen y su mejoramiento.

Considerando que la institución tiene la posibilidad de establecer los criterios específicos para la evaluación, se sugiere la re-organización de los rubros que determinan el puntaje para cada función sustantiva, de manera que estos sean pertinentes y relevantes, siempre en busca del mejoramiento.

La definición de las características de la planta académica y el trabajo que se desea recompensar, considerando el tipo de universidad que constituye la institución, de modo que sea posible la creación de un modelo coordinado entre las necesidades locales y regionales, los objetivos institucionales y los procesos de evaluación.

Existe la necesidad de llevar a cabo un diagnóstico de las deficiencias y fortalezas de la planta académica para la toma de decisiones e implementación de políticas institucionales, de tal forma que se estimule a los académicos a mejorar en las áreas que sea necesario, pues actualmente el mecanismo de evaluación del PEDPD recompensa únicamente el trabajo que puede ser contabilizado. Es así que la misma institución también se conduce por la simulación, al aparentar recompensar y reconocer el supuesto trabajo de calidad, cuando se ha dado a

conocer que mediante el uso de estos mecanismos de evaluación pocas veces se logra el objetivo para el que fueron diseñados.

Para la evaluación:

Se recomienda el diseño de un instrumento apropiado con indicadores de productividad para cada área disciplinar, similar a las consideraciones de las actividades exclusivas para el área de Artes, de modo que sea posible un acercamiento a los criterios que definen la calidad del trabajo de acuerdo a las particularidades en cada disciplina y sus formas de generar y transmitir el conocimiento. Si bien, esto resulta complicado por la creciente conformación de sub-disciplinas y especialidades, es posible avanzar en el reconocimiento de las diferencias en el desarrollo del trabajo académico en función de las disciplinas más tradicionales, o bien, llegar a un consenso con la participación colegiada de representantes departamentales.

Como forma de complementar la evaluación, sería pertinente definir criterios cualitativos de evaluación, sobre todo en el proceso de enseñanza-aprendizaje como eje central de la docencia, en los que sea posible una valoración del esfuerzo, trabajo y aportaciones de los académicos a la institución, lo que implicaría la implementación de un sistema más eficiente y la diversificación de las formas de comprobación de la productividad, donde la obtención (inversión de su tiempo) de constancias no sea primordial para los académicos. En este caso, sería crucial la existencia de instancias evaluadoras con presencia en el entorno de trabajo.

Para la evaluación de la docencia, se concuerda con Rodríguez y Durand (2013) donde es esencial definir primeramente qué se entiende por esta actividad, de modo que sea posible incluir variables que vayan más allá de información técnica y se consideran prácticas deseables de evaluación como el juicio de pares, observación directa en el salón de clases, análisis de materiales y la autoevaluación, aunque estas resultan sumamente difíciles ante la libertad de cátedra, en la cual, la autoevaluación y el juicio de pares corren el riesgo de ser objeto de prácticas deshonestas.

Por otra parte, al definir con claridad el perfil docente que se va a promover mediante la evaluación, es posible un acercamiento a la propuesta de Canales (2004), quien señala como un desafío pendiente para el mejoramiento de la docencia retroceder en el sistema de evaluación sumativa, que enfatiza el valor de los productos, para abrir paso a la evaluación formativa que permita concentrarse verdaderamente en la mejora del desempeño de esta actividad.

También, sería ideal atender la diversidad de los académicos, empezando por la edad y la antigüedad. Siguiendo la propuesta de Rodríguez y Durand (2013) una manera de hacerlo es mediante la determinación de etapas en la trayectoria académica, donde a cada una pueden corresponder diferentes grados de responsabilidad y productividad. Asimismo, dentro de la definición de responsabilidades pueden contemplarse tiempos para la dedicación a actividades, como la tutoría a estudiantes, gestión académica, difusión y vinculación.

Aunque estos señalamientos representen la inversión de esfuerzos institucionales mayores, se consideran viables, siempre y cuando exista la voluntad de mejorar las condiciones en las que se lleva a cabo la evaluación del trabajo académico.

5.4 Agenda de investigación y nuevos cuestionamientos

A partir de los aspectos trabajados en la presente investigación surgen nuevos horizontes y cuestionamientos sobre el objeto de estudio. A continuación se enlistan una serie de puntos pendientes a abordar para futuras investigaciones:

- Realizar estudios comparativos tomando en cuenta otros aspectos de la planta académica, como la edad, el género, antigüedad y trayectoria académica.
- Conocer el impacto de las políticas de regulación del trabajo académico en la formación de un perfil académico adecuado para las exigencias de la sociedad del conocimiento, como sus formas de producción y transmisión.

- Indagar los significados otorgados por la nueva generación de académicos a los procesos de evaluación y remuneración al desempeño, y su nivel de adaptación.
- Implicaciones futuras sobre los rasgos de la profesión académica de las disposiciones del establecimiento como fuerza dominante por encima de la disciplina en la organización del trabajo académico.
- Las implicaciones de las forma de distribución de los estímulos económico, particularmente los recursos que son remanentes del programa y se distribuyen entre el personal que participa en el PEDPD que cumple con determinados requisitos².

5.5 Reflexiones finales: la evaluación para el mejoramiento de la calidad

El hecho de que exista un consenso y un significado mayormente compartido del PEDPD y sus efectos en el trabajo académico en las diferentes disciplinas, es un indicador de que este tipo de evaluación perjudica a todas las áreas, quizá no en los mismos aspectos específicos ni en la misma magnitud, sin embargo, representa un aspecto “negativo” en la vida académica y un mal necesario para mejorar las condiciones salariales.

Contrario a lo esperado, este programa de estímulos cumple insuficientemente con su objetivo fundamental de reconocer y estimular la calidad, y, según los testimonios obtenidos, mayormente propiciar prácticas de simulación en todas las actividades académicas que evalúa.

El trabajo disciplinar se ha adaptado a los cambios en el establecimiento, donde los académicos y la institución responden a las estipulaciones de las políticas federales, las cuales además de no tomar en cuenta la naturaleza del trabajo

² Los remanentes de monto asignado para el PEDPD son repartidos entre los beneficiaron que cumplen con los siguientes requisitos específicos: pertenecer al SNI, atender docencia frente a grupo en un programa educativo que pertenezca al Padrón de Programas de Licenciatura de Alto Rendimiento-EGEL 2014- 2015; ser parte de un cuerpo académico consolidado o en consolidación; pertenecer al núcleo académico básico de un programa de posgrado que pertenezca al padrón del Programa Nacional de Posgrados de Calidad, y atender docencia frente a grupo en un programa educativo con reconocimiento de calidad (acreditación vigente por organismo del COPAES o nivel 1 de los CIEES). (Fuente: UNISON, 2015)

académico, también suelen ignorar las necesidades locales y regionales, desarticulando a las IES de su responsabilidad social: si los procesos de evaluación para el mejoramiento de la calidad y la rendición de cuentas se establecieron para informar a la sociedad y justificar la inversión de recursos públicos en el sector educativo (Brunner 2000), estos han resultado contradictorios ante la definición de sus indicadores con poco o nada que ver con dichas necesidades, pues en la medida en que las IES alcanzan sus objetivos fundamentales y cumplen con su función y pertinencia social puede definirse su calidad (Muñoz, 1992, en Alcántara, 2007; CRESALC, 1998).

Después de los considerables años en que se ha implementado el PEDPD y el hecho de que permanezca aún después de los cambios sexenales de la administración federal, las modificaciones y ajustes que la institución hace en la reglamentación del programa, es difícil estimar que en prospectiva este pueda desaparecer (a menos que las condiciones presupuestales nacionales así lo determinen), a pesar de que diversos estudios han puesto en evidencia los problemas que presenta desde su implementación, mecanismos, ejecución, resultados y la insatisfacción de los académicos en diferentes IES.

Si se espera que en el país se incremente el nivel de la calidad educativa mediante la implementación del PEDPD y otros medios que basan su funcionamiento en la evaluación de la productividad académica, hasta la fecha han demostrado ser insuficientes (Grediaga et al 2008).

El tema de la calidad educativa es sumamente complejo, pues no se ha establecido una definición precisa de lo que se pretende alcanzar, pero lo que sí es claro, es que no se puede llegar a esta de manera definitiva ni permanente, en la medida en que nos encontramos en una sociedad en constante cambio.

Establecer medios y medidas, tales como la evaluación, bajo el supuesto de mejorar la calidad es como recorrer un camino sin una dirección clara y que pareciera ir de atrás hacia adelante. Finalmente, es por esto que se considera de suma importancia replantear los objetivos de las instituciones y en general, del

sistema de educación superior, dirigir la mirada hacia nuevos retos y re direccionar esfuerzos.

Bibliografía

- Aboites, H. (1999). La cultura de la evaluación en México y la evaluación de los académicos. En M. Rueda y M. Landesmann (coords.), *¿Hacia una nueva cultura de la evaluación de los académicos?* (pp. 34-55). México: CESU-UNAM.
- Acosta, A. (2000). *Estado, políticas y universidad en un período de transición*. Fondo de Cultura Económica. Universidad de Guadalajara.
- Acosta, A. (2002). ¿Adiós a la universidad?. *Revista de la Educación Superior*, 31 (123), 69-75. Recuperado de http://publicaciones.anuies.mx/pdfs/revista/Revista123_S2A1ES.pdf.
- Acosta, A. (2006). Señales cruzadas: una interpretación sobre las políticas de formación de cuerpos académicos en México. *Revista de la Educación Superior*, 35 (3), 139, 81-92. Recuperado de https://www.researchgate.net/profile/Adrian_Acosta_Silva/publication/28306302_Seales_cruzadas_una_interpretacin_sobre_las_polticas_de_formacin_de_cuerpos_acadmicos_en_Mxico/links/555c6e1108ae6aea08175baa.pdf.
- Alcántara, A. (2007). Dimensiones de la calidad en educación superior. *Reencuentro*, (50), 21-27. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/340/34005004.pdf>.
- Altbach, P. (2008). Funciones complejas de las universidades en la era de la globalización. *La educación superior en el mundo*, 3, 5-19. Recuperado de [https://upcommons.upc.edu/revistes/bitstream/2099/7931/1/02%20\(5-14\).pdf](https://upcommons.upc.edu/revistes/bitstream/2099/7931/1/02%20(5-14).pdf).
- Álvarez, G., De Vries, W., González, M., Ramírez, R. y Rollin, K. (2003). *Cambio organizacional y disciplinario en unidades de investigación y posgrado en ciencias sociales en México*. México: Plaza y Valdés.
- Arechavala, R. (2011). Las universidades y el desarrollo de la investigación científica y tecnológica en México: una agenda de investigación. *Revista de Educación Superior*, 40(2), 41-57. Recuperado de <http://www.scielo.org.mx/pdf/resu/v40n158/v40n158a3.pdf>.
- Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior, Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología, Subsecretaría de Educación e Investigación Tecnológicas y Subsecretaría de Educación Superior e Investigación Científica (1997). *Programa de mejoramiento del profesorado*

de las instituciones de educación superior. Recuperado de http://resu.anuies.mx/archives/revistas/Revista101_S3A4ES.pdf.

Banco Mundial (1995). *La enseñanza superior. Las lecciones derivadas de la experiencia*. Washington, DC: Banco Mundial. Recuperado de <http://firgoa.usc.es/drupal/files/010-1344Sp.pdf>.

Becher, T. (1993), Las disciplinas y la identidad de los académicos, en *Pensamiento Universitario*, 1 (1).

Benavides, M. y Gómez-Restrepo, C. (2005). Métodos en investigación cualitativa: triangulación. *Revista Colombiana de Psiquiatría*, vol. 34 (No 1). Recuperado de http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-74502005000100008&lng=en&tlng=es.

Berman, P. (1993). El estudio de la macro y micro-implementación en L. Aguilar, la implementación de las políticas (Antologías de Política Pública 4). México: Miguel Ángel Porrúa.

Bonal, X., Tarabini, A. y Verger, A. (2008). *Globalización y Educación: Textos Fundamentales*. Buenos Aires: Miño y Dávila.

Brunner, J. J. (1990). *Educación superior en América Latina. Cambios y desafíos*. Chile: Fondo de Cultura Económica.

Brunner, J. J. (1997). Educación superior, integración económica y globalización. *Perfiles Educativos*, 19(77), 1-13. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=13207703>.

Brunner, J. J. (2000). *Globalización y el futuro de la educación: tendencias, desafíos y estrategias*. Chile: Seminario sobre Prospectiva de la Educación en la Región de América Latina y el Caribe. UNESCO.

Brunner, J. J. (2011). *La universidad latinoamericana: entre la tradición y el cambio*. Conferencia magistral presentada en el IV Congreso Universitario en la Universidad Nacional de Costa Rica. Disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=hZi8vDVy3lo>.

Brunner, J.J (2007) *Universidad y sociedad en América Latina*. México: Universidad Veracruzana. Recuperado de: <http://www.uv.mx/bdie/files/2012/09/brunner-universidad-sociedad.pdf>.

Buendía, L. Colas, P. y Hernández, F. (1998). *Métodos de investigación en Psicopedagogía*. Madrid: McGraw-Hill.

- Camarillo, H. M. (2015). Implicaciones de la evaluación académica: Percepciones y preocupaciones de los profesores de tiempo completo de la Universidad Autónoma de Ciudad Juárez acerca de su permanencia en el SNI. *Sinéctica*, (44), 1-21. Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-109X2015000100006&lng=es&tlng=es.
- Canales, A. y Luna, E. (2003). ¿Cuál política para la docencia?. *Revista de la Educación Superior*, (127) 45-52. Recuperado de http://publicaciones.anuies.mx/pdfs/revista/Revista127_S3A2ES.pdf.
- Canales, A. (2004). Avances y retos de la evaluación de la docencia universitaria. En Rueda, M. (coord.) *¿Es posible evaluar la docencia en la universidad? Experiencias en México, Canadá, Francia, España y Brasil* (pp. 21-28). México: ANUIES.
- Canales, A. (2008). La evaluación de la actividad docente: a la espera de iniciativas. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 1-20. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=15511127003>.
- Castillo, E. (2016). *Mejoramiento del trabajo académico en la universidad pública: políticas, estrategias y acciones (1993-2002)*. México: UNISON.
- Centro Regional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (1998). *Plan de acción para la transformación de la educación superior en América Latina y el Caribe*. Caracas: UNESCO. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0011/001138/113869so.pdf>.
- Clark, B. (1991). *El sistema de educación superior. Una visión comparativa de la organización académica*. México: UAM-A. Recuperado de http://www.terras.edu.ar/biblioteca/7/SIST_Clark_2_Unidad_3.pdf.
- Comas-Rodríguez, O. y Rivera, A. (2011). La docencia universitaria frente a los estímulos económicos. *Educação, Sociedade & Culturas*, 32(1), 41-54. Recuperado de http://www.fpce.up.pt/ciie/revistaesc/ESC32/Artigos_32_Comas-RodRiguez.pdf.
- Cordero, G. y Backhoff, E. (2002). Problemas metodológicos del desempeño académico asociado a los programas de estímulos. *Revista de la Educación Superior*, 1(123), 5-20. Recuperado de http://publicaciones.anuies.mx/pdfs/revista/Revista123_S1A1ES.pdf.

- De Vries, W. y Álvarez, G. (2014). El éxito y el fracaso de las políticas para la educación superior. En H. Muñoz (coord.) *La universidad pública en México. Análisis, reflexione y perspectivas* (pp. 15-35). México: Miguel Ángel Porrúa.
- De Vries, W.; Pomposo, G.; León, P.; Hernández, I. (2008). Políticas públicas y desempeño académico, o cómo el tamaño sí importa. *Revista de Investigación Educativa*, 7. Recuperado de https://www.uv.mx/cpue/num7/inves/completos/de_vries_politicas_publicas.html.
- Díaz Barriga, Á. (1996). Los programas de evaluación (estímulos al rendimiento académico) en la comunidad de investigadores. Un estudio en la UNAM. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 1 (2), 408-423. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/140/14000209.pdf>.
- Díaz Barriga, A. (2006). Evaluación de la educación superior. Entre la compulsividad y el conformismo. En Todd y Arredondo (coords.) *La educación que México necesita. Visión de expertos*. México: Centro de Altos Estudios e Investigación Pedagógica. Recuperado de http://www.angeldiazbarriga.com/capitulos/pdf_capitulos/evaluacion_edsup.pdf.
- Díaz Barriga, Á., Barrón, C. y Díaz, F. (2008). *Impacto de la evaluación en la educación superior mexicana. Un estudio en las universidades públicas estatales*. México: Plaza y Valdés.
- Didou, S. y Gérard, E. (2011). El Sistema Nacional de Investigadores en 2009: ¿Un vector para la internacionalización de las élites científicas?. *Perfiles educativos*, 33(132), 27-45. Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982011000200003&lng=es&tlng=es.
- Durand, J. P. (2006). Poder, gobernabilidad y cambio institucional en la Universidad de Sonora: 1991-2001. México: ANUIES.
- Durand, J. P. y Rodríguez, J. R. (2015). Científicos extranjeros en la Universidad de Sonora. *Revista de la Educación Superior*, 44 (3), 141-168. Recuperado de http://publicaciones.anui.es.mx/pdfs/revista/Revista175_S3A6ES.pdf.
- Estévez, E. H. (2009). *El doctorado no quita lo tarado*. México: ANUIES.
- Fernández, L. (2006). ¿Cómo analizar datos cualitativos? Institut de Ciències de L'Educació. Universidad de Barcelona. Recuperado de <http://www.ub.edu/ice/recerca/pdf/ficha7-cast.pdf>.

- Fernández, R. (2004). La endogamia académica universitaria. Una visión desde el siglo xx. Cuarto Congreso Nacional y Tercero Internacional: "Retos y Expectativas de la Universidad". Universidad Autónoma de Coahuila, México.
- Fullan, M. (2002). El significado del cambio educativo: un cuarto de siglo de aprendizaje. *Profesorado. Revista de Curriculum y formación de profesorado*, 6(1), 1-14. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=56760202>.
- Fullan, M. (2002b). *Las fuerzas del cambio. Explorando las profundidades de la reforma educativa*. España: Akal.
- Gairín, J. y Rodríguez-Gómez, D. (2011). Cambio y mejora en las organizaciones educativas. *EDUCAR*, 47() 31-50. Recuperado de <http://p.redalyc.org/articulo.oa?id=342130836003>.
- Galaz, J. F. y Gil, M. (2013). Evaluación y programas de incentivos para los académicos mexicanos: ¿de los ingresos adicionales a la adicción al dinero? *Avance y perspectiva*, 5 (2) 1-18. Recuperado de https://www.researchgate.net/profile/Jesus_Galaz_Fontes/publication/263279401_Evaluacin_y_programas_de_incentivos_para_los_acadmicos_mexicanos_De_los_ingresos_adicionales_a_la_adiccin_al_dinero/links/00b7d53a72bea62db8000000.pdf.
- Galaz, J. F., Padilla, L. E., Gil, M. y Sevilla, J. (2008). Los dilemas del profesorado en la educación superior mexicana. *Calidad educativa*, 28, 53-69. Recuperado de <https://works.bepress.com/galazfontes/2/>.
- Gil, M. (2002). Amor de Ciudad Grande: una visión general del espacio para el trabajo académico en México. *Sociológica*, 17(49), 93-130. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/3050/305026562005.pdf>.
- Gómez, M. G. (2002). *La innovación y cambio para el mejoramiento escolar*, en la Antología de Expectativas, innovación y Cambio de la Función Directiva del Diplomado Gestión Educativa para Directivos de Educación Básica, de la Universidad Pedagógica Nacional. México: UPN. Recuperado de http://www.lie.upn.mx/docs/DiplomadoPEC/In_yMGGM.pdf.
- Góngora, E M; (2010). Dilemas éticos en la profesión académica contemporánea frente al marco dominante de reconocimientos a la productividad. *Reencuentro*, 24-33. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=34012514004>.
- González, E. O. y Castillo, E. (2016). Re-aprendizaje del desempeño docente y la evaluación del trabajo académico. *Revista Iberoamericana para la*

Investigación y el Desarrollo Educativo, 7(13), 1-17. Recuperado de <http://ride.org.mx/index.php/RIDE/article/view/256/1194>.

Grediaga, R. (1999). *Profesión académica, disciplinas y organizaciones. Procesos de socialización académica y sus efectos en las actividades y resultados de los académicos mexicanos*. México: ANUIES.

Grediaga, R., Rodríguez, J. R. y Padilla, L. E. (2004). *Políticas públicas y cambios en la profesión académica en México en la última década*. México: ANUIES.

Hamui, M. (2007). *El proceso de identidad en el académico*. Trabajo presentado en el ix Congreso Nacional de Investigación Educativa. Recuperado de <http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v09/ponencias/at16/PRE1178920323.pdf>.

Heras, L. (2005). La política de educación superior en México: Los programas de estímulos a profesores e investigadores. *Educere*, 9(29), 207-215. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/356/35602909.pdf>

Hernández, R., Fernández, C., Baptista, M. (2010). *Metodología de la investigación*. México: Mc Graw-Hill.

Ibarra Colado, E. (2009). Impacto de la evaluación en la educación superior mexicana: Valoración y debates. *Revista de la Educación Superior*, 38 (149), 173-182. Recuperado de <http://www.scielo.org.mx/pdf/resu/v38n149/v38n149a9.pdf>.

Ibarra Colado, E. y Porter, L. (2007). Costos de la evaluación en escenarios de continuidad: Lecciones mexicanas sobre las disputas con los mercaderes del templo del saber. *Espacio Abierto*, 16(1), 61-88. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/122/12216103.pdf>.

Jiménez, E. (2002). La participación de los académicos en el diseño curricular de planes y programas de estudio en la UNAM. *Perfiles Educativos*, 24, 73-96. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=13209605>.

Leal, F. (2005). Sobre algunos lugares comunes relativos a la enseñanza y la investigación en la universidad. *Revista de la Educación Superior*, 34(4) 165-175. Recuperado de http://resu.anuies.mx/archives/revistas/Revista136_S4A1ES.pdf.

Leritz, L. (2012). *Principles of merit pay*. Economic Research Institute. Recuperado de <http://www.erieri.com/PDF/Principles-of-Merit-Pay.pdf>.

- Leyva, E. (2009). *Las actividades de investigación en la Universidad de Sonora desde la percepción de sus académicos* (Tesis inédita de maestría en Innovación Educativa). México: Universidad de Sonora.
- Magaña, M. A. (2000). *Mejoramiento del desempeño docente en la Universidad de Colima a través de la formación de cuerpos académicos* (Tesis de maestría en Ciencias área de investigación educativa). Universidad de Colima.
- Martínez Migueles, M. (2009). *Ciencia y arte en la metodología cualitativa*. México: Trillas.
- McMillan, J. y Schumacher, S. (2005). *Investigación educativa. Una introducción conceptual*. España: Pearson.
- Narro, J. y Arredondo, M. (2013). La tutoría: Un proceso fundamental en la formación de los estudiantes universitarios. *Perfiles educativos*, 35(141), 132-151. Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982013000300009&lng=es&tlng=es.
- Ordorika, I. (2004). El mercado en la academia. En I. Ordorika (coord.), *La academia en jaque. Perspectivas políticas sobre la evaluación de la educación superior en México* (pp. 35-88). México: Miguel Ángel Porrúa. Recuperado de http://www.ses.unam.mx/docencia/2007I/Lecturas/Mod5_Ordorika.pdf.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (1995). *Documento de política para el cambio y el desarrollo de la educación superior*. París: UNESCO. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0009/000989/098992s.pdf>.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (1998). *Declaración mundial sobre la educación superior en el siglo XXI. Visión y acción*. Conferencia mundial sobre la educación superior. París: UNESCO. Recuperado de http://www.unesco.org/education/educprog/wche/declaration_spa.htm.
- Patrón, R., Cisneros, E. y Chí, Y. (2010). *El programa de estímulos al desempeño del personal docente (PEDPD): Identificando cuestiones críticas para su mejora*. Trabajo presentado en el XV Congreso Internacional de Contaduría, Administración e Informática. Recuperado de <http://congreso.investiga.fca.unam.mx/docs/xv/docs/72.pdf>.

- Patrón, R. y Cisneros, E. (2014). Los sistemas de estímulos académicos y la evaluación de la docencia: experiencia de dos universidades. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 7(2), 85-95.
- Quihui, A. L. (2009). *Rasgos de la actividad docente en la Universidad de Sonora, desde la perspectiva de sus académicos* (Tesis inédita de maestría en Innovación Educativa). México: Universidad de Sonora.
- Quintana, A. (2006). Metodología de Investigación científica cualitativa. En Quintana, A. y Montgomery, W (eds.) *Psicología: Tópicos de actualidad*. Lima: UNMSM. Recuperado de http://cienciassociales.webcindario.com/PDF/Cualitativa/Inv_quintana.pdf.
- Ritzer, G. (1993). *Teoría sociológica contemporánea*. México: McGraw-Hill. Recuperado de [http://www.trabajosocial.unlp.edu.ar/uploads/docs/teoria_sociologica_contemporanea___ritzer___george.com\).pdf](http://www.trabajosocial.unlp.edu.ar/uploads/docs/teoria_sociologica_contemporanea___ritzer___george.com).pdf).
- Rodríguez, G., Gil, J. y García, E. (1999). *Metodología de la investigación cualitativa*. Málaga: Aljibe.
- Rodríguez, J. R. y Durand, J. P. (2013). Notas para la evaluación del trabajo académico. *Perfiles Educativos*, 35, 46-56. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=13229960005>.
- Rodríguez, R. (3 de junio de 2010). El doctorado no quita lo tarado. *Seminario de Educación Superior*. Recuperado de <http://www.ses.unam.mx/publicaciones/articulos.php?proceso=visualiza&idart=838>.
- Rodríguez, S. (1997). La evaluación institucional universitaria. *Revista de Investigación Educativa*, 15 (2), 179-214.
- Romo, A. (2015). La tutoría en educación superior. Significado de un desafío de la función de docencia, en Álvarez, G. (coord.) *La ANUIES y la construcción de políticas en educación superior 1950-2015*. México: ANUIES.
- Rondero, N. (2007). Impacto de las becas y estímulos en la producción del trabajo académico: el caso de la Universidad Autónoma Metropolitana. *Revista Sociológica*, 22 (65), 103-128. Recuperado de <http://www.revistasociologica.com.mx/pdf/6505.pdf>.

- Rueda, M. (1999). Evaluación académica vía los programas de compensación salarial, en M. Rueda y M. Landesmann (coord.), *¿Hacia una nueva cultura de la evaluación de los académicos?* (pp. 21-33). México: UNAM.
- Rueda, M. (2008). La evaluación del desempeño docente en la universidad. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 1-15. Recuperado de <http://redalyc.org/articulo.oa?id=15511127002>.
- Rueda, M. (2009). La evaluación del desempeño docente: consideraciones desde el enfoque por competencias. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 11 (2). Recuperado de http://www.ses.unam.mx/cursos2012/pdf/MRB_Mod3.pdf.
- Rueda, M. (2010). *La evaluación del desempeño docente en las universidades públicas en México*. México: UNAM, IISUE, CONACYT.
- Rueda, M. y Torquemada, A. D. (2004). Algunas consideraciones para el diseño de un sistema de evaluación de la docencia en la universidad en Rueda, M. (coord.) *¿Es posible evaluar la docencia en la universidad? Experiencias en México, Canadá, Francia, España y Brasil*, (pp. 29-36). México: ANUIES.
- Sandín, M. P. (2003). *Investigación cualitativa en educación*. Universidad de Barcelona, España: McGraw-Hill.
- Sautu, R. (2003). *Todo es teoría. Objetivos y métodos de investigación*. Argentina: Lumiere.
- Sierra, F. (1998). Función y sentido de la entrevista cualitativa en investigación social, en Galindo, L. J *Técnicas de investigación en sociedad, cultura y comunicación*. México: Pearson Educación.
- Silva, C. (2007). Evaluación y burocracia: medir igual a los diferentes. *Revista de la Educación Superior*, 36 (143), 7-24. Recuperado de <http://www.scielo.org.mx/pdf/resu/v36n143/v36n143a1.pdf>.
- Sotelo, A. (2004). *La política de estímulos económicos hacia los académicos en la Universidad de Sonora, 1995-2002* (Tesis inédita de maestría en Ciencias Sociales). México: Colegio de Sonora.
- Suárez, M. H. y Muñoz, H. (2016). ¿Qué pasa con los académicos?. *Revista de la Educación Superior*, 45(180), 1-22. Recuperado de http://publicaciones.anui.es.mx/pdfs/revista/Revista180_S2A1ES.pdf.
- Tejada, J. (1998). *Los agentes de la innovación en los centros educativos (profesores, directivos y asesores)*. Granada: Ed. Aljibe.

- Universidad de Sonora (2003). *Reglamento del Programa de Estímulos al Desempeño del Personal Docente*. Gaceta.
- Universidad de Sonora (2011). Ley número 4, orgánica de la Universidad de Sonora. Recuperado de http://www.uson.mx/institucional/marconormativo/leyesyestatutos/ley_num4_organica.htm.
- Universidad de Sonora (2013a). *Reglamento del programa de estímulos al desempeño del personal docente de la Universidad de Sonora (histórico)*. Recuperado de http://www.desarrolloacademico.uson.mx/estimulos/documentacion/REGLAMENTO_PEPDP.pdf.
- Universidad de Sonora (2013b). *Plan de Desarrollo Institucional 2013-2017*. Recuperado de <http://www.uson.mx/institucional/pdi2013-2017.pdf>.
- Universidad de Sonora (2014). *Reglamento del programa de estímulos al desempeño del personal docente de la Universidad de Sonora aprobado por el Colegio Académico en mayo de 2014*. Recuperado de http://www.desarrolloacademico.uson.mx/estimulos/documentacion/Reglamento_PEDPD_nuevo_aprobado_el_20-05-2014.pdf.
- Universidad de Sonora (2015). *Informes del rector*. Recuperado de <http://www.uson.mx/paginadelrector/informes.html>.
- Universidad de Sonora (2015b). Docentes según tipo de contratación. Recuperado de http://www.planeacion.uson.mx/sie/docentes/res_contratacion.php.
- Universidad de Sonora, (2015c). *Estatuto de Personal Académico*. Recuperado de http://www.uson.mx/institucional/marconormativo/leyesyestatutos/estatuto_personal_acad.htm.
- Valdivia, B. (2012). *Interaccionismo social y vida cotidiana*. Universidad Veracruzana. Recuperado de <http://www.uv.mx/personal/bvaldivia/files/2012/05/Interaccionismo-PRINCIPIOS-b-.pdf>.
- Valenzuela, J. R., Ramírez, M. S. y Alfaro, J. A. (2011). Cultura de evaluación en instituciones educativas: Comprensión de indicadores, competencias y valores subyacentes. *Perfiles educativos*, 33(131), 42-63. Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982011000100004&lng=es&tlng=es.
- Zabalza, M. (2003). Innovación en la enseñanza universitaria. *Contextos Educativos*, 6-7. 113-136. Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/1049473.pdf>.

Anexos

Anexo 1. Guía de entrevista a académicos



El Saber de mis Hijos
hará mi Grandeza



GUÍA DE ENTREVISTA A ACADÉMICOS

Objetivo: Identificar los efectos del PEDPD sobre las actividades de docencia, investigación, tutoría y de gestión institucional de los académicos adscritos a las diferentes áreas disciplinares

Datos generales del entrevistado

Lugar y fecha de nacimiento:

Sexo: Femenino () Masculino ()

Estado Civil: Soltero () Casado () Unión libre () Divorciado () Viudo ()

Tipo de contratación:

Categoría y nivel:

Profesión de origen:

Ultimo grado obtenido:

Guía:

1. Describa los motivos para participar en el PEDPD
2. ¿Qué observaciones tiene acerca de la forma en que se evalúa la productividad académica?
3. Entre sus compañeros y colegas, ¿podría describir las actitudes que ha percibido ante la evaluación y al momento de presentar sus productos?
4. ¿Cómo percibe la preferencia en cuanto a la organización y/o planeación de sus actividades?
5. En cuanto a los rubros para evaluar docencia, investigación, tutorías y gestión académica y la equidad para todos los profesores ¿cuál es su percepción acerca del PEDPD?
6. ¿Cómo considera que ha tenido que modificar su trabajo académico a partir de su participación en el PEDPD?

7. Mencione los aspectos que considere favorables de la evaluación del PEDPD
8. En caso de No participar en el PEDPD, mencione las diferencias en cuanto a su trabajo académico (planeación, organización, actividades)
9. ¿De qué manera considera que el PEDPD ha incidido en su formación? (grado, cursos, diplomados)
10. Con relación a actividades de preparación para la enseñanza (producción de recursos didácticos, publicaciones, aportaciones a planes y programas de estudio) ¿qué considera que han mejorado a partir de su participación en el PEDPD
11. Tomando en cuenta la dinámica de trabajo de investigación en su área disciplinar ¿de qué manera considera que el PEDPD puede afectarla o mejorar?
12. En cuanto a la calidad y el tipo de productos que genera derivados de su trabajo de investigación, ¿considera que participar en el PEDPD ha tenido impacto?
13. Describa sus consideraciones sobre cómo el PEDPD ha tenido incidencia en su participación en trabajo de tutorías
14. ¿Considera que el PEDPD ha incidido en la calidad del trabajo de tutorías? (atención al alumno en cuestiones académicas, personales y de acompañamiento)
15. Mencione cuál o cuáles son los motivos para participar en actividades de cuerpos colegiados
16. ¿Considera que el PEDPD ha tenido impacto (favorable o desfavorable) en la participación del profesorado en la gestión académica? ¿Por qué?
17. En términos generales ¿cómo considera que el PEDPD favorece la calidad de la educación en la institución?
18. ¿Qué propuestas se deberían instrumentar para la mejora de procesos de evaluación del trabajo académico?

Anexo 2. Convocatoria del PEDPD en la UNISON 2016-2017.



UNIVERSIDAD DE SONORA PROGRAMA DE ESTÍMULOS AL DESEMPEÑO DEL PERSONAL DOCENTE CONVOCATORIA

La Universidad de Sonora convoca al Personal Docente de Carrera con categoría de Técnico y Profesor de Carrera, Asociados y Titulares a concursar para obtener el:

ESTÍMULO AL DESEMPEÑO DEL PERSONAL DOCENTE PROMOCIÓN 2016-2017

El Programa de Estímulos al Desempeño del Personal Docente está orientado a reconocer y estimular la calidad (docencia frente a grupo, investigación, tutoría, gestión académica y participación en cuerpos colegiados), dedicación y permanencia en la docencia en la Universidad de Sonora.

La promoción correspondiente al año 2016-2017 se llevará a cabo bajo las siguientes:

Bases de la convocatoria:

- Podrán concursar en el Programa de Estímulos al Desempeño del Personal Docente:
 - El personal docente de carrera de tiempo completo con categoría de Profesor Asociado o Titular, así como los Técnicos Académicos.
 - El personal titular de los Departamentos cuyo origen sea la docencia, que se encuentren vinculados con la planeación y desarrollo de programas educativos y que además imparta un mínimo de 4 horas-semana-mes por semestre de docencia frente a grupo durante el periodo a evaluar.
 - El personal directivo de las Divisiones podrá participar en el Programa cuando deje el cargo y reúna los requisitos que se indican en el artículo 5 del Reglamento.
 - El personal docente de carrera de tiempo completo que se encuentre disfrutando de programas de superación profesional y académica, aprobados por la Institución, siempre y cuando no goce de una beca PRODEP.
 - El personal docente de carrera de tiempo completo que haya disfrutado del ejercicio sabático durante el periodo a evaluar correspondiente a la convocatoria en la que vaya a participar, siempre y cuando haya presentado su plan de trabajo e informe final al reintegrarse a la Universidad y cumplido con los demás requisitos establecidos en el Reglamento del Periodo Sabático de la Universidad de Sonora.
- Para participar en el Programa de Estímulo al Desempeño del Personal Docente se deberá cumplir con los siguientes requisitos:
 - Ser personal docente de carrera de tiempo completo en categoría de técnico o profesor de carrera asociados y titulares en la Universidad de Sonora, en los términos establecidos en el Estatuto de Personal Académico, con una antigüedad de al menos un año al servicio de la Institución, en la plaza de tiempo completo.
 - Cumplir con la jornada de trabajo de acuerdo a la categoría y nivel para la que fue contratado por la Universidad de Sonora. Para tal efecto, se anexará constancia expedida por el Jefe de Departamento.
 - Contar con Reconocimiento de Perfil deseable PRODEP otorgado por la Secretaría de Educación Pública, excepto personal que labora como Técnico Académico y personal de carrera asociado o titular con tipo de contratación determinada, con una antigüedad de al menos un año al servicio de la institución, en la plaza de tiempo completo.
 - Haber impartido al menos cuatro horas-semana-mes por semestre de docencia frente a grupo durante el periodo a evaluar, excepto el personal docente que haya disfrutado de período sabático.
 - Haber capturado los programas de trabajo individual y los informes de actividades desarrolladas durante los semestres que comprenden el periodo a evaluar (con base al procedimiento que se señala en los incisos a), b) y c) de la fracción V del artículo 23 del Reglamento del Programa de Estímulos al Desempeño del Personal Docente de la Universidad de Sonora).
 - Presentar declaración personal, escrita y firmada bajo protesta de decir verdad, en el sentido de que no dedicó fuera de la Universidad de Sonora durante el año anterior a la convocatoria, más de 8 horas semanales a la prestación de servicios personales, subordinados o independientes, en instituciones o empresas propias o ajenas, según se establece en el artículo 24 del Reglamento del Programa de Estímulos al Desempeño del Personal Docente.
 - Presentar oficio de solicitud de ingreso al programa, según formato anexo, en el que se establece que el solicitante está en pleno conocimiento del reglamento respectivo, por lo que acepta someterse a lo establecido en el mismo.
- Los estímulos a que hace referencia esta convocatoria tendrán una duración de un año fiscal a partir del 1º de Abril de 2016 al 31 de Marzo de 2017 y se otorgarán al personal académico seleccionado, una vez evaluada y aprobada la solicitud correspondiente.
- La Comisión de Seguimiento llevará a cabo la selección definitiva del personal académico que sea acreedor al estímulo. El puntaje de la evaluación será asignado considerando la Guía General de Evaluación anexo al Reglamento del Programa de Estímulos al Desempeño del Personal Docente y de acuerdo a los siguientes factores:
 - La Calidad y Productividad del desempeño de la docencia (70%) 700 puntos máximo.
 - La Dedicación a la docencia (20%) 200 puntos máximo.
 - La Permanencia en las actividades de la docencia (10%) 100 puntos máximo.
- Las actividades que se evaluarán serán las realizadas en el periodo comprendido entre el 12 de Enero de 2015 al 10 de Enero de 2016, y se deberán presentar con la documentación comprobatoria de las mismas debidamente enjuagada, de acuerdo a la guía de evaluación, en el orden que se indica en el formato correspondiente.
- La solicitud y actividades que le correspondan al solicitante deberán ser capturadas en el sistema en línea del Programa de Estímulos al Desempeño del Personal Docente.
- La base de la evaluación de los siguientes aspectos y actividades será la información proporcionada por las instancias responsables de acuerdo a lo señalado en la guía de evaluación. Por lo tanto, no se presentará documentación probatoria de los siguientes rubros:
 - Escolaridad (Dirección de Desarrollo y Fortalecimiento Académico).
 - Cargo docente (Dirección de Recursos Humanos).
 - Elaboración y Actualización de Planes de Estudio, incluidos los programas a distancia (Secretaría General Administrativa).
 - Cursos recibidos dentro del Programa Institucional de Formación Docente (Dirección de Innovación Educativa).
 - Cursos impartidos dentro del Programa Institucional de Formación Docente (Dirección de Innovación Educativa).
 - Premios Anuales otorgados por la Institución (los señalados por la Ley Orgánica No 4) (Secretaría General Administrativa).

- Pertenecer al Sistema Nacional de Investigadores (Dirección de Investigación y Posgrado).
- Miembro de Cuerpo Académico registrado ante SES (Secretaría General Académica).
- Tutoría dentro del Programa Institucional: Responsable de Programa de Licenciatura, integrante de Comisión de Evaluación y Seguimiento y Tutor Académico (Dirección de Servicios Estudiantiles).
- Titulación de Estudiantes: dirección de trabajo de titulación, asesoría de tesis, miembro del jurado de examen profesional (Jefes de Departamento).
- Integrantes de Comisiones Dictaminadoras (Consejos Divisionales).
- Integrante de órganos colegiados internos (Instancias correspondientes).
- Miembro de comisiones para evaluación de CIEES y Acreditación de Programas (Direcciones de División).
- Miembro de jurado en exámenes de ingreso del personal académico (Consejos Divisionales).
- Antigüedad en la Institución (Dirección de Recursos Humanos).

8. El estímulo al desempeño del personal docente se obtendrá mediante concurso y los recursos serán asignados a partir del nivel más alto y de manera descendente en función al número de puntos alcanzados en el nivel de calidad y hasta agotar la partida presupuestal correspondiente.

9. Los montos de los estímulos serán diferenciales y clasificados por nivel, de acuerdo a la calidad de los desempeños del docente, con base en los criterios y elementos establecidos en la Guía General de Evaluación. En ningún caso un estímulo podrá ser inferior a un salario mínimo o superior a 14 salarios mínimos.

El estímulo se otorgará en siete niveles, sobre el entendido de que para la asignación del nivel que corresponda se considerará indispensable que tanto la puntuación total como la puntuación en calidad, deberán cumplir con los mínimos establecidos para cada nivel, conforme a la siguiente tabla:

Puntuación Total	Puntuación en Calidad	Nivel	Número de salarios mínimos mensuales
301 - 400	210 - 280	I	1
401 - 500	281 - 350	II	2
501 - 600	351 - 420	III	3
601 - 700	421 - 490	IV	4
701 - 800	491 - 560	V	5
801 - 900	561 - 630	VI	6
901 - 1000	631 - 700	VII	7

Con base en el puntaje alcanzado, el profesor tendrá un nivel por su puntuación en calidad (210-700) y otro por su puntuación global (301-1000), el nivel que se le otorgará finalmente será el mínimo de los dos.

En caso de que el recurso asignado al programa sea menor al recurso necesario para cubrir el resultado de la evaluación, se aplicará un factor de ajuste a todos los niveles, excepto al Nivel I. El factor de ajuste (fa) se calculará de la siguiente manera:

$$fa = \frac{RAP - MBE}{MTE - MBE}$$

donde: RAP = Recursos Asignados al Programa (Federal más estatal)
MBE = Monto de la evaluación de Nivel I, MTE = Monto Total de la evaluación.

En caso de existir remanentes, éstos se distribuirán entre el personal que resulte seleccionado, en la misma proporción como fue dictaminado, con la excepción de los casos donde al calcular el estímulo otorgado más el remanente a otorgar en el mismo año, el monto exceda el máximo permitido de 14 salarios mínimos.

- Los candidatos a obtener el Estímulo al Desempeño del Personal Docente deberán entregar su solicitud en la Dirección de la División a la que está adscrito el Departamento al cual pertenece el solicitante, a más tardar a las 15:00 horas del 11 de Marzo de 2016.
- La notificación de los resultados, en términos de los puntajes obtenidos, se harán por parte de la Comisión Institucional de Evaluación, emitiendo los dictámenes por escrito en forma personalizada, enviándolos a las oficinas administrativas del Departamento de Adscripción de los solicitantes, a más tardar el 9 de Mayo de 2016.
- Las inconformidades sobre los resultados emitidos por la Comisión Institucional de Evaluación deberán presentarse por escrito, y en sistema en línea en forma individual, ante la Comisión de Seguimiento dentro de los cinco días hábiles siguientes a la entrega de resultados. Dicha inconformidad deberá contener el ofrecimiento de pruebas y los alegatos que la justifiquen. La Comisión de Seguimiento resolverá lo conducente a las inconformidades presentadas, en un término que no excederá los 10 días hábiles siguientes a la recepción de éstas. Sus resoluciones serán inapelables.
- El apoyo económico destinado al Programa de Estímulos al Desempeño del Personal Docente se hará efectivo siempre y cuando se apruebe la partida presupuestal correspondiente que la Secretaría de Hacienda y Crédito Público otorga a través de la Secretaría de Educación Pública a la Universidad de Sonora. La vigencia del estímulo al Desempeño Docente que asignen al personal de tiempo completo será de un año fiscal a partir del 1º de Abril del año 2016 al 31 de Marzo de 2017.
- La forma de pago para el personal académico que resulte seleccionado en los procesos de evaluación, será mediante cheque o depósito bancario y en nómina especial con una periodicidad mensual, previa firma del beneficiario en el recibo correspondiente en el que conste la deducción del impuesto respectivo.
- Los estímulos al desempeño docente son beneficios económicos independientes al sueldo autorizado para el personal de la UNISON, por lo que no constituyen un ingreso fijo, regular ni permanente y en consecuencia no podrán estar, bajo ninguna circunstancia, sujetos a negociaciones con organizaciones sindicales o estudiantiles, así como tampoco podrán ser demandables ante otra autoridad gubernamental.
- Los estímulos al Desempeño Docente podrán suspenderse en forma definitiva por el año fiscal correspondiente, cuando el gobierno federal dé por terminado este programa.
- Se podrá consultar el Reglamento del Programa de Estímulos al Desempeño del Personal Docente en la Dirección de cada División y en <http://www.unison.mx/reglamentacion/estimulos/>.
- Los aspectos no contemplados en la presente convocatoria serán resueltos por la Comisión de Seguimiento, de acuerdo a lo previsto en el Reglamento del Programa de Estímulos al Desempeño del Personal Docente de la Universidad de Sonora.

Hermosillo, Sonora a 25 de Enero de 2016

ATENAMENTE
"EL SABER DE MIS HIJOS HARÁ MI GRANDEZA"

DR. HERIBERTO GRIMALVA MONTVERDE
RECTOR